DACIANA-ANGELICA LUPU

EDUCAȚIE TIMPURIE

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

Daciana-Angelica Lupu

EDUCAȚIA TIMPURIE

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2024

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. habil. Rodica Mariana Niculescu
Lector dr. Ecaterina Maria Unianu

ISBN 978-606-37-2089-5

© 2024 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. B.P. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

CUPRINS

Introducere 5

CAPITOLUL I. Educația timpurie 8

1.1. Educația timpurie – delimitări conceptuale 8

1.2. Fundamentele teoretice ale educației timpurii 18

1.3. Educația timpurie, în lume 21

1.4. Creșterea și îngrijirea copilului în perioada micii copilării 25

1.5. Tabloul dezvoltării psihologice al vârstelor premergătoare școlarității 29

1.5.1. Stadialitatea în dezvoltarea psihică 30

1.5.2. Dezvoltarea copilului în perioada micii copilării (0–6 ani) 34

CAPITOLUL II. Jocul – activitate fundamentală la vârstele copilăriei 53

2.1. Jocul – concept, caracterisctici 53

2.1.1. Despre joc 53

2.1.2. Caracteristicile și principiile jocului 55

2.2. Teoriile jocului 57

2.3. Jocul, de-a lungul copilăriei 66

2.3.1. Jocul în primul an de viață 68

2.3.2. Jocul copilului antepreșcolar (1–3 ani) 69

2.3.3. Jocul copilului preșcolar (3–6 ani) 73

2.4. Funcțiile și clasificarea jocurilor 83

2.4.1. Funcțiile jocurilor 83

2.4.2. Clasificarea jocurilor 85

2.5. Jocul didactic 89

2.6. Jucăria, copilul, copilăria 96

CAPITOLUL III. Procesul educativ în instituțiile de educație formală pentru copii, în perioada 0–6 ani 103
3.1. Creșa și grădinița, primele instituții de educație formală pentru copii 103
3.1.1. Creșa 103
3.1.2. Grădinița 115
3.2. Domeniile de dezvoltare (Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie – RFIDT) 119
3.3. Curriculum-ul pentru educația timpurie 126
3.4. Procesul de învățământ, în creșe și grădinițe 128
3.4.1. Finalitățile conform Curriculum-ului pentru educația timpurie 132
3.4.2. Activitățile desfășurate conform Curriculum-ului pentru educația timpurie 140
3.4.3. Metodologia didactică în educația timpurie 157
3.4.4. Evaluarea în educația timpurie 166
3.5. Adaptarea copilului la grădiniță 178
CAPITOLUL IV. Parteneriatul cu familia 181
4.1. Familia – partener educațional 181
4.2. Rolurile parentale 183
4.3. Stiluri și atitudini parentale 184
4.3.1. Stilurile parentale 184
4.3.2. Atitudinile parentale 190
4.4. Pedeapsă și recompensă în educația copiilor 192
4.5. Colaborarea familie – instituții pentru educația timpurie 195
Bibliografie 197
ANEXE 201

Introducere

Lumea este o scenă imensă care ne aruncă tot felul de provocări la care trebuie să facem față. Educația este și ea prinsă în aceste provocări operând procese succesive de compatibilizare. În această „lume în mișcare” iată provocările de care facem vorbire (Păun & Iucu, 2002):

– fenomenul globalizării;
– fenomenul descentralizării;
– explozia demografică;
– poluarea mediului;
– schimbarea economică;
– explozia informațională;
– evoluția sistemului de valori.

Pe această scenă imensă, educația devine mai degrabă „o construcție permanentă în care centrală, este atitudinea creatoare și unică, proprie fiecărui individ” așa cum scria Ecaterina Vrășmaș. Organizația Mondială a Sănătății, încă din anul 1994, accentua importanța următoarelor competențe psiho-sociale, văzute ca abilități vitale:

- luarea de decizii;
- rezolvarea de probleme;
- gândirea creativă;
- gândirea critică;
- comunicarea eficientă;
- autoaprecierea;
- empatia;
- managementul emoțiilor;
- managementul stresului;
- managementul relațiilor interpersonale.

O ramură foarte importantă a educației, este: *educația timpurie*, cea care vizează fenomenul educativ adresat copilului de la naștere la vârsta de 6 ani. Ecaterina Vrășmaș aprecia că educația timpurie face referire la următoarele domenii:

- educația parentală;
- educația copilului între 0–1 an;
- educația și consilierea părinților și a familiei;
- educația antepreșcolară (a copilului în perioada 1–3 ani);
- educația preșcolară;
- educația profesorilor (formarea continuă);
- educația comunității;
- educația pentru sănătate;
- educația preventivă și eliminarea riscurilor copilăriei;
- educația pentru remedierea dificultăților instrumentale;
- educația pentru comunicare, limbaj și expresie;
- educația prosocială;
- educația remedială.

În această „lume globalizată”, noi, oamenii avem nevoie de o gamă largă de competențe în vederea adaptării și împlinirii personale, în acest mediu aflat în continuă și rapidă schimbare. Programul de învățare pe tot parcursul vieții, elaborat de Consiliul Europei (2006) vede în cele opt competențe-cheie, adevărate oportunități de învățare, capabile să ne ajute în adaptarea la realitățile lumii contemporane. Aceste opt competențe-cheie sunt următoarele (Recomandarea 2006/962/CE Parlamentului European și a Consiliului, 30.12.2006, 10–18):

1. *comunicarea într-o limbă maternă*: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și scrisă;
2. *comunicarea într-o limbă străină*: abilitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală,

cât și scrisă, dar include și abilitățile de mediere (adică rezumarea, parafrazarea, interpretarea sau traducerea) și înțelegerea interculturală;

3. *competența matematică, științifică și tehnologică*: buna stăpânire a aritmeticii, o înțelegere a lumii naturale și o abilitate de a pune în aplicare cunoștințele și tehnologia pentru a răspunde nevoilor umane;
4. *competența digitală*: utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei informației și comunicațiilor pentru muncă, timp liber și comunicare;
5. *competența de a învăța să înveți*: abilitatea de gestionare eficientă a propriei învățări, fie individual, fie în grupuri;
6. *competențe sociale și civice*: abilitatea de a participa într-un mod eficient și constructiv la viața socială și cea de muncă și de a se implica în mod activ și democratic în viața comunității;
7. *spirit de inițiativă și antreprenoriat*: abilitatea de a pune ideile în practică prin creativitate, inovație și asumarea de riscuri, precum și abilitatea de a planifica și gestiona proiecte;
8. *sensibilizare și exprimare culturală:* abilitatea de a aprecia importanța exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor într-o varietate de medii, precum muzica, literatura, artele vizuale și ale spectacolului.

CAPITOLUL I.
Educația timpurie

1.1. Educația timpurie – delimitări conceptuale

Să începem cu abordarea conceptului de „copilărie timpurie". C***opilăria timpurie*** (sensul larg al conceptului) este definită ca o perioadă care „se întinde pe perioada prenatală până la 8 ani și este perioada cea mai intensă de dezvoltare a creierului pe întreaga durată a vieții" (OMS și UNICEF, 2012). Este bine-cunoscut că această perioadă este cea mai importantă pentru creșterea și dezvoltarea copilului, care acum are nevoie de cea mai mare atenție și îngrijire. Paul Osterieth (1973) spunea că educația „începe în ziua în care individul este conștient că trebuie să se educe pe sine-însuși, gândindu-se la copiii pe care îi va avea". Iată cum pentru a educa pe alții, ar fi bine, ca înainte să te educi pe tine-însuți. Autorul mai sus-amintit, menționa că există patru faze în educația parentală: faza individuală (fiecare trebuie să se pregătească pentru rolul de femeie sau de bărbat), faza prenupțială („coincidența dintre planurile fizic, sentimental, intelectual și spiritual este semnul iubirii depline"), faza conjugală („numai copilul care a fost zămislit în plăcere, purtat cu fericire și primit cu bucurie, se află în cele mai bune condiții educative") și faza prenatală („numai copilul care a fost dorit pătimaș se dezvoltă cel mai bine"). Numeroase cercetări arată că, pentru orice problemă care apare în dezvoltarea unui copil, cu cât intervenția este mai devreme, cu atât șansa de remediere este mai mare. De asemenea, cu cât intervenția se produce mai târziu, cu atât mai mari sunt costurile asociate și prognosticul poate fi nefavorabil. Este cunoscut faptul că deprinderile dobândite devreme favorizează dezvoltarea altora mai târziu, iar deficiențele de cunoștințe și deprinderi produc în timp, deficiențe mai

mari, ratându-se oportunități de învățare. Filosofia educației timpurii „transmite ideea de bază că primii ani de viață ai persoanei trebuie să fie puși în relație cu activitatea de învățare într-o măsură mult mai mare și mai insistent decât se realizează” (Stan, 2014, 31).

Acum dacă trecem la **educația timpurie**, ea începe la nașterea copilului și se încheie odată cu intrarea copilului la școală. Educația timpurie este foarte importantă pentru dezvoltarea ulterioară a copilului și se realizează prin utilizarea unei metodologii și a unui curriculum adecvat, împreună cu personal calificat care colaborează cu familia și serviciile de sănătate și protecție a copilului. James Hackman (laureatul premiului Nobel pentru economie, din anul 2005), a realizat un studiu asupra investițiilor în educație timpurie. Utilizând o formulă matematică a arătat că investirea unui dolar în educația timpurie are un beneficiu de șapte dolari, demonstrând astfel că cele mai rentabile investiții în educație sunt, cele din educația timpurie.

Sorin Cristea (2007) referindu-se la educația timpurie, o încadrează în domeniul științelor educației și vorbește de „afirmarea unei noi paradigme de abordare a pedagogiei preșcolare, în general, a pedagogiei copilului mic, în mod special”. Liliana Stan încadra educația timpurie în științele pedagogice funcționale ca științe analitice, particulare mai concret, în științele pedagogice genetice, pentru studiul educației pe vârste, alături de: pedagogia școlară, pedagogia universitară și pedagogia adultului (2014, 259). Educația timpurie reprezintă „ansamblul acțiunilor și influențelor pedagogice care au în vedere creșterea, îngrijirea și sănătatea pentru dezvoltarea optimă și stimularea acesteia la copil, din primele momente ale evoluției până la intrarea în școală” (Vrăjmaș, 2000, 3).

International Standard Classification of Education 2011 (ISCED) clasifică educația timpurie, ca fiind „îngrijirea și învățarea unui grup de copii mici într-un cadru instituționalizat”. Pentru educația timpurie, literatura identifică mai multe sintagme: „îngrijirea și dezvoltarea copilăriei timpurii”, „îngrijirea și educația copiilor de vârstă mică”, „dezvoltarea copilăriei timpurii”,

„educația copiilor de vârstă mică”, „educația, îngrijirea și dezvoltarea copiilor de vârstă mică” (ECECD), „educația și dezvoltarea copiilor de vârstă mică. Educația timpurie este acel tip de educație care privește copiii de la naștere până la vârsta de 6 ani și care le oferă acestora condiții specifice pentru dezvoltarea lor generală în concordanță cu caracteristicile individuale și de vârstă. Tot adresându-se copiilor cu vârste de până la 6 ani este și definiția oferită de Office of Early Childhood Education – Noua Zeelandă. În Proiectul privind Reforma Educației Timpurii (P.R.E.T.), educația timpurie este privită ca o „o abordare pedagogică ce acoperă intervalul de la naștere la 6/7 ani, interval în care au loc transformări profunde și achiziții fundamentale în dezvoltarea copilului”. Educația timpurie poate fi privită ca „primă treaptă de pregătire pentru educația formală, pregătind intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu (în jurul vârstei de 6/7 ani) (P.R.E.T.), pentru formarea capacității de a învăța. Învățarea timpurie este foarte valoroasă deoarece favorizează oportunitățile de învățare de mai târziu. Revenind la educația timpurie, limita superioară pentru aceasta este: „intrarea în școală” – sunt de părere Liliana Stan când afirma: „prin sintagma educație timpurie se vizează acțiunea multidimensională și multifactorială a modelării persoanei în intervalul de la naștere până la momentul intrării în școală, aspect ultim însemnând, în funcție de țară, vârsta de 6, 7 sau 8 ani” (2014, 9) dar și Mihaela Bucinschi et all. (2009, 7) care afirmau că educația timpurie devine astfel „prima treaptă de pregătire pentru educația formală, pregătind intrarea copilului în sistemul de învățământ obligatoriu în jurul vârstei de 6/7 ani”. În intervalul dela naștere la 6/7 ani „au loc transformări profunde și achiziții fundamentale în dezvoltarea copilului” (*Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar*, 2008).

Dar sunt și alte abordări care susțin fie că educația timpurie se adresează cu precădere, copiilor cu vârste între 0 și 2 ani sau alte păreri care susțin că în interiorul perioadei de vârstă 0–6 ani, există o subdiviziune a educației timpurii care se concentrează asupra dezvoltării și educației

copiilor de la naștere până la vârsta de 2 ani. În S.U.A. chiar se dezbate dacă această subdiviziune se constituie ca un proces de îngrijire sau ca, un veritabil proces de educație. Dar, sunt și abordări care măresc perioada de timp pentru educația timpurie: a se vedea abordarea statelor africane: Malawi, Kenya, Zambia unde perioada educației timpurii se întinde până la vârsta de 8 ani a copiilor. O notă comună a abordărilor referitoare la perioada de vârstă pe care se întinde educația timpurie ar fi aceea că, începe o dată cu nașterea copilului și se termină atunci când acesta începe școala (intră în clasele primare).

În România, se vorbește despre educație timpurie odată cu intrarea copilului în grădiniță. În același context, se consideră că, grădinița asigură mediul care garantează siguranța, sănătatea și educația copiilor și care, ținând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, implică atât familia cât și comunitatea în procesul de învățare (*Curriculum pentru educația timpurie,* 2019). Iată că, educația timpurie presupune o nouă abordare a copilului și a nevoilor acestuia, în care învățarea are un rol central. Învățarea timpurie, mai ales a copilului de până la vârsta de 3 ani, se realizează susținută și ajutată de către adult. Adultul sprijină copilul în procesul cunoașterii. Ajutat, copilul își structurează și organizează lumea în care trăiește. Evans, Meyer, Ilfeld apreciază că educația timpurie se referă la „toate formele de sprijin sau suport necesare copilului foarte mic pentru a-și realiza dreptul la supraviețuire, protecție și pentru a ne îngriji să îi fie asigurată dezvoltarea de la naștere la 8 ani (2000, p.3)". Educația timpurie poate fi de tip: *informal* (realizată: în familie, în vecinătate, în comunitate, prin media), *formal* (realizată în creșă, în grădiniță sau alte instituții) și *nonformal* (realizată prin: cluburi sportive, cluburi ale copiilor, biblioteci, muzee, săli de sport, organizații nonguvernamentale și de, „educația tinerelor mame, educația părinților, educația comunitară" (Cristea, 2007, 43).

La intersecția acestor forme ale educației se regăsește definiția dată de Liliana Stan, care vede educația timpurie ca pe un „context existențial

cuprinzător instituit la nivel familial și extrafamilial ce integrează persoane, dar și instituții, acțiunile acestora, atitudinile și valorile pe care le practică, resursele materiale, organizatorice, manageriale etc." (2014, 31).

Notele distinctive ale educației timpurii sunt (conform P.R.E.T.):

- unicitatea copilului și de aceea, abordarea lui trebuie să fie holistică;
- pluridisciplinaritatea abordării (îngrijire, nutriție și educație în același timp);
- adultul/educatorul, la nivelul relației „didactice", apare ca un partener de joc, matur, care cunoaște toate detaliile jocului și regulile care trebuie respectate;
- activitățile desfășurate în cadrul procesului educațional sunt adevărate ocazii de învățare situațională;
- părintele nu poate lipsi din acest cerc educațional, el este partenerul-cheie în educația copilului, iar relația familie – grădiniță – comunitate este hotărâtoare.

Sistemul de învățământ românesc a înregistrat progrese mari, în ciuda condițiilor economice grele și a schimbărilor sociale de după anul, 1989. La sfârșitul anului 1990, România înregistra o stagnare economică, dar după 1998, ca rezultat al democratizării și al fondurilor europene și ale Băncii Mondiale, reforma în educație a fost demarată. Anul 2000 aduce o nouă viziune despre educația preșcolară, văzută, în cadrul programului educațional „Organizarea învățământului preprimar", ca un „prim pas pentru formarea tânărului și specialistului de mâine". Astfel, primii ani de viață și educația la această vârstă au devenit probleme tratate cu seriozitate. În anul 2002 este inițiat programul „Generalizarea grupei mari pregătitoare în învățământul preșcolar românesc" și, în cadrul acestuia, în conformitate cu modificările și completările la Legea învățământului din anul 1995 (care stabilea durata învățământului obligatoriu la 10 ani și cobora vârsta de școlarizare de la 6/7 la 5 ani), este revizuită ***Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*** și sunt realizate corelările cu programa

claselor I–IV. Ulterior, respectiv în anul 2005–2006, este elaborată Strategia Ministerului Educației și Cercetării în domeniul educației timpurii, cu sprijinul UNICEF.

Realizarea unui sistem coerent de educație timpurie a copilului în România era o necesitate care decurgea din prioritățile educației la nivel mondial și național. ***Convenția cu privire la Drepturile Copilului – „Obiectivele de dezvoltare ale mileniului"***, la care 189 de state membre ale Națiunilor Unite s-au angajat – la Sesiunea specială dedicată copiilor desfășurată în luna mai 2002, urmau să fie îndeplininite până în anul 2015.

Recomandarea 874 (1979) a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei stabilește, ca principiu principal: „copiii nu trebuie să mai fie considerați proprietatea părinților, ci trebuie să fie recunoscuți ca indivizi, având propriile drepturi și nevoi", iar Convenția cu privire la Drepturile Copilului (CDC, 1989), subliniază că „un copil este un individ care are nevoi, interese și drepturi distincte de cele ale părinților sau ale tutorilor săi". Educația timpurie, integrată a copiilor este o prioritate a UNICEF., cu rol determinant în îndeplinirea obiectivului de dezvoltare al mileniului trei și anume: *asigurarea absolvirii ciclului complet de învățământ primar de către toți copiii, fete și băieți.* În Conferința Mondială de la Jomtien -Thailanda din anul 1990, tema fiind *Educația pentru toți,* s-a arătat că „învățarea începe imediat după naștere și se continuă pe toată durata vieții". Înaintea Conferinței, educația timpurie era asociată cu educația preșcolarilor (copiii din grădiniță), după momentul Jomtien, educația timpurie îi vizează și pe copiii mai mici de 3 ani, aflați în familii, creșe, centre de zi sau în alte forme/ modalități de supraveghere (Stan, L., 2014). De asemenea, s-a ajuns la concluzia „necesității corelării domeniilor sănătate, nutriție și igienă, protecție socială cu sfera educației". Și nu orice educație ci, o educație care urmărește dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului. De asemenea, *Declarația adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite,* la cea de a XXVI-a Sesiune Specială din data de 10 mai 2002, cuprinde principiile care ghidează mișcarea mondială

de construcție a unei lumi demne pentru copii. Principiile sunt adevărate „jaloane pentru construcția unui sistem de educație timpurie a copiilor din România”. Dintre aceste principii, următoarele constituie *cheia de boltă* pentru soliditatea și viabilitatea acestui sistem (Declarația Adunării Generale a Națiunilor Unite, 2002):

- interesele superioare ale copiilor trebuie să fie principalul obiectiv pentru toate acțiunile legate de copii;
- investiția în copii și respectarea drepturilor lor este una dintre modalitățile cele mai eficiente de eradicare a sărăciei;
- orice copil este născut liber și egal în demnitate și drepturi;
- copiii trebuie să aibă parte de un start cât mai bun în viață;
- toți copiii trebuie să aibă acces și să absolve învățământul primar, gratuit, obligatoriu și de bună calitate;
- copiii și adolescenții sunt cetățeni care dispun de capacitatea de a contribui la construirea unui viitor mai bun pentru toți;
- realizarea obiectivelor de dezvoltare ale mileniului necesită reînnoirea voinței politice, mobilizarea și alocarea unor resurse suplimentare la nivel național și internațional, avându-se în vedere urgența și gravitatea nevoilor speciale ale copiilor;
- o lume mai bună pentru copii este o lume în care toți copiii se vor putea bucura de anii copilăriei, când copiii sunt iubiți, respectați și alintați, când drepturile le sunt promovate și protejate, fără nici un fel de discriminare, când siguranța și bunăstarea lor sunt considerate primordiale și când se pot dezvolta în sănătate, pace și demnitate.

Planul de acțiune adoptat de Adunarea Generală a Națiunilor Unite (2002) pune accent pe următoarele elemente, care au stat la baza construcției sistemului de educație timpurie din România:

- dezvoltarea fizică, psihică, spirituală, socială, afectivă, cognitivă și culturală a copiilor constituie o prioritate naționala și globală;

- principala răspundere pentru protecția, creșterea și dezvoltarea copiilor îi revine familiei și, ca atare, familia este îndreptățită să beneficieze de toată protecția și sprijinul de care are nevoie;
- accesul părinților, familiilor, tutorilor, al persoanelor care au în îngrijire copii și al copiilor-înșiși la o gamă completă de informații și servicii este o prioritate;
- punerea în practică a unei legislații naționale, a unor politici și planuri de acțiune, alocarea resurselor pentru protecția drepturilor copilului și înființarea sau consolidarea unor organisme naționale sau a unor instituții pentru asigurarea bunăstării copiilor este o obligație a guvernelor care s-au angajat să implementeze planul de acțiune adoptat la sesiunea specială a Adunării Generale a Națiunilor Unite, din care România a făcut parte;
- dezvoltarea sistemelor naționale de monitorizare și evaluare a impactului acțiunilor asupra copiilor este o măsură de primă necesitate;
- consolidarea parteneriatelor cu factorii care pot contribui în mod deosebit la promovarea și protecția drepturilor copiilor include, implicarea directă a autorităților locale, a parlamentarilor, a organizațiilor non-guvernamentale, a sectorului privat și a agenților economici, a conducătorilor religioși, spirituali, culturali, ai liderilor și ai membrilor comunităților;
- este necesară îmbunătățirea statutului, moralului și profesionalismului persoanelor care lucrează direct cu copiii și al educatoarelor din creșe și grădinițe, asigurarea unei remunerări adecvate a muncii acestora și crearea de oportunități și stimulente pentru evoluția lor;
- dezvoltarea și implementarea unor politici și programe naționale privind frageda copilărie este o măsură de primă necesitate în vederea îndeplinirii angajamentelor asumate de șefii de stat și de guvern care au participat la Sesiunea Specială dedicată copiilor a Adunării Generale ONU;

- educația este un drept al omului și un element esențial pentru reducerea sărăciei și muncii în rândul copiilor, dar și pentru promovarea democrației, păcii, toleranței și dezvoltării;
- extinderea și îmbunătățirea ocrotirii și educației în perioada copilăriei mici, în mod egal pentru băieți și fete, și mai ales pentru copiii cei mai vulnerabili și mai dezavantajați este un obiectiv primordial al educației;
- îmbunătățirea calității educației, satisfacerea nevoilor de învățare ale tuturor copiilor, consolidarea ocrotirii și educației în perioada copilăriei mici prin asigurarea de servicii și susținerea de programe orientate spre familii, tutori, personalul de ocrotire și educație și comunitate sunt obiective și acțiuni care trebuie cuprinse în strategia de formare a sistemului de educație timpurie din România.

Programul Național de Reformă și Strategia Ministerului Educației, cu proiecție până în anul 2013, stabilea coordonatele de bază ale sistemului de educație timpurie din țara noastră. Conform Proiectului privind Reforma Educației Timpurii din România – P.R.E.T., **finalitățile educației timpurii** sunt următoarele:

- dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia;
- dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini si conduite noi;
- încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare;
- descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul

vieții. (*Curriculum pentru învățământul preșcolar 3–6/7 ani* aprobat prin OM nr. 5233/1.09.2008).

Un pas important în construcția sistemului de educație timpurie din țara noastră, l-a constituit apariția în anul 2008 a primului curriculum care viza educația copilului de vârstă preșcolară: *Curriculum pentru învățământul preșcolar 3–6/7 ani.*

„Copiii care au beneficiat de educație timpurie de calitate se simt mai atrași de școală, manifestă atitudini pozitive față de învățare, obțin rezultate mai bune, sunt motivați și doresc să finalizeze întregul parcurs școlar, ceea ce duce la scăderea absenteismului, creșterea ratei de școlarizare și reducerea abandonului școlar" (Bucinschi, 2009, 9). Conform P.R.E.T., **efectele educației timpurii pe termen lung** se prezintă ca fiind următoarele:

- copiii care au beneficiat de educație timpurie de calitate se simt mai atrași de școală, manifestă atitudini pozitive față de învățare, obțin rezultate mai bune, sunt motivați și doresc să finalizeze întregul parcurs școlar, ceea ce duce la scăderea absenteismului, creșterea ratei de școlarizare și reducerea abandonului școlar;
- educația timpurie contribuie la egalizarea șanselor copiilor (copiii în situații de risc, care provin din medii socio-culturale dezavantajate, cei care prezintă dizabilități sau aparțin unor grupuri etnice minoritare), la progresul acestora și ulterior la integrarea în societate;
- educația timpurie contribuie substanțial la realizarea idealului paideic prin factorii implicați:
  - calitatea personalului din grădiniță;
  - mediul educațional organizat pe centre de activitate/ interes;
  - numărul de copii din grupă;
  - calitatea proiectării demersurilor instructiv-educative la nivel macro și micro (demers personalizat, care presupune elaborarea de instrumente didactice de interpretare personală a programei școlare în funcție de contextul educațional) (Bucinschi et al., 2009, 9).

1.2. Fundamentele teoretice ale educației timpurii

Mai multe teorii psihopedagogice stau la baza concepțiilor despre dezvoltarea copilului aflat în perioada educației timpurii. Putem aminti în acest sens: teoria stadială a dezvoltării cognitive (constructivismul cognitiv), teoriile învățării socio-culturale, (cognitivismul social), teoria dezvoltării psiho-sociale, teoria inteligențelor multiple. Teoriile constructiviste sunt cele care stau la baza educației copiilor în copilăria timpurie. *Constructivismul* se referă „la construirea de noi cunoștințe, nu la achiziția lor prin transmitere și receptare" (Joița, 2006, 8). În constructivism, elevii învață implicându-se în activități, interacționând unii cu ceilalți, nu doar cu profesorul. Învățarea este o „deschidere de noi posibilități" (Siebert, 2001), o căutare și acceptare a alternativelor în procesul de predare-învățare. Reprezentantul de seamă al *constructivismului cognitiv* este *Jean Piaget* care a venit cu **teoria stadială a dezvoltării cognitive**. Conform acesteia, stadiile de dezvoltare, semnificative pentru dezvoltarea personalității copilului sunt: stadiul inteligenței senzorio-motorii (0–2 ani), stadiul gândirii preoperaționale (2–6/7 ani), stadiul operațiilor concrete (6/7–10/11 ani) și stadiul operațiilor formale (peste 11 ani). Învățarea este văzută ca un proces activ, realizat prin asimilări și acomodări succesive, vitale pentru experiența directă, pentru căutarea soluțiilor, pentru valorificarea erorilor. Cunoașterea apare ca rezultat al activităților realizate pentru rezolvarea diferitelor sarcini. Se vizează învățarea prin descoperire, operarea cu obiecte, tehnici de dialogare socratică.

Teoria învățării socio-culturale sau *constructivismul social* îl are ca reprezentant pe *Lev S. Vâgotski*, care „sublinia natura socială a cunoașterii, pe baza interacțiunilor sociale, a limbajului, ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii, al contextului cultural, al grupului" (Joița, 2006, 11). Vîgotski considera că pentru o persoană „construcția cognitivă se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună" (Solovăstru, 2004, 377). Învățarea este o activitate

socială, „care se realizeză cel mai eficient în colaborare cu alții" (Solovăstru, 2004, 377), care este de dorit a stimula „zona proximei dezvoltări". În acest sens, Vîgotski îndemna adulții să ofere copiilor situații de învățare care se înscriu în zona proximei dezvoltări („potențialul de dezvoltare în care copiii pot rezolva o problemă, fiind asistați de un adult sau lucrând în colaborare cu alți copii care știu mai mult").

Teoria constructivistă socio-culturală a lui *Jerome Bruner* privește învățarea asemenea abordării piagetiene („structurile cognitive suferă procese de adaptare – asimilări și acomodări" succesive). El a rămas celebru cu afirmația: „Nu există motive să credem că nu poate fi predată, orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă" (Bruner, 1970, 70). Se poate face acest lucru, prin familializarea timpurie a copiilor cu „noțiunile de bază ale unui domeniu științific, care apoi vor fi reluate repetat, într-o desfășurare în spirală" (Solovăstru, 2004, 380), până când copilul își însușește întregul aparat conceptual în legătură cu noțiunea respectivă. Bruner încearcă elaborarea unei teorii a instruirii în care prezintă trei moduri de prezentare a cunoștințelor de către adulți, copiilor: modalitatea activă (cunoștințele sunt dobândite prin acțiunea directă asupra mediului), modalitatea iconică (dobândirea cunoștințelor se realizează prin utilizarea de imagini) și modalitatea simbolică (cunoștințele sunt dobândite prin manipularea simbolurilor – cuvinte sau alte tipuri de limbaj). Profesorul-educator, spunea Bruner, „trebuie să încurajeze copilul să descopere el-însuși, principii".

Constructivismul interacționist reprezentat de *Școala de la Geneva* (Gabriel Mugny, Willem Doise, Jean-Claude Deschamp, Anne-Nelly Perret-Clermont) susținea că „interacțiunea socială permite copilului să elaboreze noi instrumente cognitive, aceste noi instrumente permit la rândul lor, copilului să participe la interacțiuni sociale mai elaborate, favorizând astfel o nouă restructurare cognitivă" (Solovăstru, 2004, 381). Acest curent susține idea conform căreia pentru a progresa din punct de vedere cognitiv, interacțiunile

sociale ale copiilor „trebuie să provoace un conflict socio-cognitiv" („într-o situație identică sunt produse social diferite abordări cognitive ale aceleiași probleme" – Doise, 1996,131). Se dorește ca acel conflict să fie puternic, astfel încât să producă restructurări cognitive (a se vedea aici metoda problematizării).

Erik Erikson dezvoltă **teoria dezvoltării psihosociale** conform căreia dezvoltarea este un „proces de integrare a factorilor biologici, individuali cu factorii de educație și cu cei socio-culturali". El vede dezvoltarea ca pe o succesiune de opt stadii de dezvoltare, numite „crize de dezvoltare": 1. stadiul de la naștere la 1 an (criza: încredere primară versus neîncredere primară); 2. stadiul 1–3 ani: copilăria mică (criza: autonomie versus îndoială, rușine); 3. stadiul 3–6 ani: copilăria mijlocie (criza: inițiativă versus culpabilitate); 4. stadiul 6–12 ani: copilăria mare (criza: competență/hărnicie versus inferioritate); 5. stadiul 12–20 ani: adolescența (criza: identitate de sine versus confuzie de rol); 6. stadiul 20–30/35 ani: adultul tânăr (criza: intimitate versus izolare față de ceilalți); 7. stadiul 35–65 ani: adultul (criza: productivitate/realizare versus stagnare) și 8. stadiul după 65 ani: bătrânețea (criza: integritate psihică versus disperare). Dezvoltarea normală, pentru fiecare stadiu trebuie privită și corelată cu contextul cultural și situația de viață a fiecărui individ.

Teoria inteligențelor multiple îl are ca promotor pe *Howard Gardner*. Pentru el, inteligența este „multidimensională" și o definește ca „abilitatea de a rezolva probleme și/sau de a crea produse care să fie valorizate la un moment dat de o anumită cultură umană" (Sion, 2014). Gardner aprecia că nu există un singur tip de inteligență, ci opt tipuri: inteligența lingvistică, inteligența logică sau matematică, inteligența muzicală, inteligența kinestezică, inteligența vizual-spațială, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența naturalistă. Gardner susținea că maniera de predare uniformă, la fel pentru toți copiii este inadecvată și neproductivă. Școala, spunea Grațiela Sion, referindu-se la abordarea lui Gardner, „ar trebui să permită individului să atingă obiectivele profesionale și personale care

corespund evantaiului propriu de inteligențe” (Sion, 2014). Cunoașterea teoriei inteligențelor multiple are un rol important în proiectarea și realizarea curriculum-ului, impunând cunoașterea aprofundată a copilului, a profilului de personalitate, a punctelor forte și a punctelor vulnerabile; a stilurile de învățare, a ritmului de dezvoltare; a intereselor; a culturii din familie etc. dar și impune proiectarea demersurilor pedagogice necesare pentru individualizarea procesului educațional, prin: proiectarea obiectivelor, a strategiilor, a mediului educațional favorabil învățării autentice; a reglării și ajustării permanente a demersurilor pedagogice (*Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară*).

1.3. Educația timpurie, în lume

Începem incursiunea noastră în educația formală a micii copilării, cu CANADA – provincia Ontario, unde există două tipuri de „grădiniță”: grădinița-junior și grădinița-senior. *Grădinița-junior* începe pentru copii, în anul calendaristic în care împlinesc vârsta de 4 ani; durata fiind de jumătate din zi. În ultima vreme, s-a introdus și programul de o zi, de luni până vineri, dar forma nu este foarte răspândită. Ambele programe, *grădiniță-senior* și cea *junior*, numite „primii ani”, sunt programe opționale, învățământul obligatoriu începând cu clasa I. În provincia Quebec, grădinița-junior este numită *prématernelle* (nu este obligatorie), este urmată de copiii cu vârste de până la 4 ani iar grădinița senior este numită *maternelle,* ea fiind obligatorie, de la vârsta de 5 ani, fiind integrată în școlile primare. Uneori grădinița-senior poartă și denumirea de *jardin d'enfants.* În vestul Canadei, în Newfoundland și Labrador există doar un an de grădiniță, după acel an, copilul începând clasa I.

În S.U.A, grădinițele sunt parte a sistemului educațional *k stage,* respectiv 1-K STAGE 12. Durează doar un an școlar. Copiii frecventează grădinița, de obicei, în jurul vârstei de 5–6 ani. Grădinița este considerată primul an de

educație formală. Înainte, grădinița a fost privită ca o parte separată a programului elementar, acum *este complet integrată* în sistemul școlar, copilul fiind un participant cu drepturi depline în școală, cu excepția faptului că în multe locuri stă doar pentru o jumătate de zi. 43 de state americane solicită integrarea unui an de preșcolaritate în învățământul obligatoriu de educație. Vârsta obligatorie de înscriere la școala primară variază în funcție de stat, fiind cuprinsă între 5 și 8 ani. În general, în toate statele, educația formală, începe, într-o formă sau alta, la vârsta de 5 ani.

În FRANȚA, educația preșcolară se face în *école maternelle.* „Grădinițele” gratuite sunt prezente pe întreg teritoriul francez, cuprinzând copiii de la vârsta de 2 la cea de 6 ani (deși în anumite locuri, copiii sub 2–3 ani nu sunt primiți). Sunt patru grupe care funcționează în învățământul preșcolar:

- *grande section* (pentru copiii de 5 ani);
- *moyenne section* (pentru copiii de 4 ani);
- *petite section* (pentru copiii de 3 ani);
- *toute petite section* (pentru copiii de 2 ani).

Deși nu este obligatorie, mulți dintre copiii cu vârste între 3–5 ani sunt cuprinși în aceste instituții, aflate sub egida Ministerului Educației din Franța.

Educația timpurie în GERMANIA este asigurată prin: *KiTa* – echivalent al *children's daycare center* (centru de zi – orientat spre îngrijirea copiilor) care primesc copiii între 0–3 ani și *Kindergarten* (grădinița) – unde vin copiii între 3 și 7 ani. Copiii cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani merg la grădiniță; care nu face parte din sistemul școlar. Grădinițele pot fi administrate de: administrațiile locale, biserici, sau de diferite societăți etc. Pot fi de inspirație Montessori, Reggio Emilia sau „Berliner Bildungsprogramm” etc. Tipul de *Grădiniță Forest* este bine reprezentat. Acest tip de grădiniță oferă un tip de educație preșcolară pentru copiii cu vârste cuprinse între 3–7 ani, educația având loc exclusiv în aer liber, indiferent de vreme, copiii fiind încurajați să desfășoare activitățile afară.

Învățământul preșcolar în ITALIA implică două paliere diferite: grădinițe, numite *Asili-Nido* pentru copiii cu vârste de până la 3 ani și școli materne (*Scuola materna sau Scuola dell'infanzia*) pentru copiii de la 3 la 5 ani. Școlile materne (Scuola materna) s-au înființat în anul 1968, după Legea nr. 444 și sunt o parte a sistemului de învățământ oficial italian, deși participarea nu este obligatorie, la fel ca și la Asili-Nido. „Grădinițele" (scuola materna) pot fi deținute de către instituții publice sau private.

În SPANIA, „grădinița" nu este obligatorie. Există două cicluri de grădiniță: un ciclu, pentru copiii sub 3 ani, unde părinții plătesc și al doilea ciclu, pentru copiii cu vârste între 3–6 ani, care este gratuit. Numărul de copii din grupe este de maxim 8 copii pentru cei cu vârsta sub 1 an; maxim 12 copii pentru copiii cu vârste între 1–2 ani și între 16–20 copii pentru cei cu cu vârste între 2–3 ani.

În ȚĂRILE DE JOS (OLANDA), termenul echivalent pentru grădiniță a fost *kleuterschool.* De la mijlocul secolului al XIX-lea la mijlocul secolului al XX-lea, termenul *Fröbelschool* a fost, de asemenea, comun (după pedagogul Friedrich Fröbel). Totuși, acest termen s-a stins treptat iar utilizarea Fröbelen a câștigat un ușor sens peiorativ, în limbajul de zi cu zi. Până în anul 1985, era folosit pentru o formă non-obligatorie de educație (pentru copiii cu vârste între 4–6 ani), după care copiii (cu vârste între 6–12 ani), urmează școala primară (*școală lagere*). După anul 1985, ambele forme au fost integrate într-una singură, numit *basisonderwij*s (sistemul olandez pentru învățământ primar). Pentru copiii cu vârste sub 4 ani, sunt oferite creșe private, subvenționate care sunt non-obligatorii, dar cu toate acestea foarte populare.

În JAPONIA, grădinițele de tip *forest* sunt tipul preferat de educație preșcolară pentru copiii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani; activitatea fiind realizată aproape exclusiv în aer liber. Indiferent de vreme, copiii sunt încurajați să se joace, să exploreze și să învețe într-o pădure sau un mediu natural. Adultul are rolul de a ajuta, mai degrabă decât să facă educație explicită. Mai sunt și grădinițele – *yōchien,* care în principal sunt deservite

de personal format din absolvenți de sex feminin de colegiu și sunt supervizate de către Ministerul Educației, dar nu sunt parte a sistemului de învățământ oficial. 58 % dintre grădinițe, sunt private și dețin 77% din totalul copiilor înscriși. În plus față de grădinițe, există un sistem bine dezvoltat de *daycares* (centre de îngrijire de zi – hoikuen), care sunt supravegheate guvernamental și supervizate de Ministerul Muncii. În vreme ce grădinițele au obiective educaționale, centrele de zi sunt în principal furnizori de îngrijire pentru sugari și copii mici. Ele pot fi atât publice cât și private.

În România, Legea Educației din anul 2011, prin Art. 23 prevede că „sistemul național de învățământ preuniversitar cuprinde ca nivel, educația timpurie (0—6 ani), formată din *nivelul antepreșcolar* (0—3 ani) și *învățământul preșcolar* (3—6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare".

Tabelul 1.1. ***State în care Ministerul Educației acoperă coordonarea educației timpurii***

Tari	Varsta de la care exista institutii: subordonate ministerelor educatiei; sub alte coordonari; Inv. primar							
	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7
Croatia	0.5							
Danemarca								
Estonia								
Franta								
Finlanda	0.5							
Islanda								
Letonia								
Lituania								
Suedia								
Serbia	0.5					6.5		
Spania								

(*sursa:* Raport Euridyce)

Tabelul 1.2. *State în care coordonarea educației timpurii are alte coordonări*

Tari	Varsta de la **care exista institutii:** subordonate ministerelor educatiei; sub alte coordonari						Inv. primar
	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7
Austria								
Belgia								
Bulgaria								
Cehia								
Germania								
Grecia								
Italia								
UK Wales								
UK Irlanda de Nord								
UK Scotia								
Polonia								
Portugalia								
ROMANIA								
Ungaria	0.5							

(sursa: Raport Euridyce)

1.4. Creșterea și îngrijirea copilului în perioada micii copilării

„Copiii sunt ca sforile; tind să se împotrivească atunci când se simt împinși sau fortați să facă ceva" (Kuzma, 2011, 60). Strategiile și programele pentru dezvoltarea timpurie a copilului trebuie să se adreseze nevoilor acestuia, acoperind domeniile: sănătate, nutriție, educație timpurie, stimulare psiho-socială. Pot fi întâlniți factori care acționează ca frână, aceștia fiind: niveluri diferite ale cunoștințelor de specialitate, profesionalismul lucrătorilor

din diferite sectoare (sănătate, educație, protecție socială), instituții refractare la o reformulare a obiectivelor de activitate precum și, diferende birocratice între diferite organizații. Abordarea programelor pentru dezvoltarea timpurie a copilului ar trebui să fie una convergentă, care să întâlnească nevoile copilului cu cele ale familiei și care să valorizeze maxim resursele existente (*Strategia privind educația timpurie*).

Cunoașterea creșterii și dezvoltării normale a copilului „este absolut necesară pentru înțelegerea fiziologiei și patologiei acestei vârste, în vederea asigurării sănătății, alimentației, dezvoltării psihosociale și cognitive a copilului" (*Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*). **Îngrijirea** se referă la mai mult decât „a spăla" sau „a avea grijă". Ea definește „totalitatea practicilor urmate de părinți, îngrijitori non-parentali (educatori, medici) și comunități, care protejează și promovează sănătatea, alimentarea, dezvoltarea psiho-socială și cognitivă a copilului" (*Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*). Nevoile copilului nu sunt izolate, ele apar simultan și presupun acțiuni rapide din partea adulților de sprijin. A îngriji un copil nu se rezumă la a-l schimba, când este cazul; la a-i da de mâncare, când îi este foame etc. Părinții nu pot îngriji copilul, ca și cum acesta ar fi un simplu obiect. Chiar dacă părinții răspund nevoilor de bază ale copilului, sau se adresează medicului în caz de situații urgente, sau îi oferă un mediu sigur și protejat, mai târziu, copilul va avea puține inițiative/sau deloc și se va integra greoi în grup(uri). Principalele acțiuni de îngrijire sunt: asigurarea securității, a îmbrăcămintei, a hranei, prevenirea și tratarea bolilor, afecțiune, comunicare și stimulare, joc și socializarea copilului. Sunt combinate nevoi fiziologice de bază cu nevoi sociale și cu cele afective. Creșterea și dezvoltarea sunt două concepte complementare, care nu înseamnă același lucru. **Creșterea** se referă la schimbările specifice de ordin fizic și la creșterea, în dimensiune a copilului. De exemplu, creșterea în: înălțime, greutate, în lungimea membrelor, precum și la modificarea formei corpului – modificările produse pot fi măsurate cu ușurință. Creștere

mai înseamnă și „diferențiere, transformare, organizare, maturizare biologică și regresiune". Creșterea continuă pe parcursul întregii vieți, deoarece „corpul reînnoiește în permanență celulele lezate sau moarte. În primul an de viață, sugarii au cel mai rapid ritm de creștere: la această vârstă ei își triplează greutatea avută la naștere și adaugă încă jumătate la statura cu care s-au născut. Se înțelege că perturbările creșterii survenite în această perioadă sunt deosebit de periculoase pentru evoluția ulterioară a copilului". La vârsta preșcolară, creșterea scade în intensitate (*Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*).

Dezvoltarea este definită ca „sporire în complexitate sau modificare de la forme simple la forme mai complexe și mai detaliate. Este un proces ordonat, continuu, în cadrul căruia copilul obține cunoștințe vaste, dezvoltă un comportament variat și deprinderi diverse. Dezvoltarea este un proces continuu de schimbare în cadrul căruia nivelul de mișcare, gândire, simțire și interacțiune al copilului cu persoanele și obiectele din lumea înconjurătoare devine din ce în ce mai complex". Ritmul de dezvoltare este diferit de la copil, la copil. Ritmul și calitatea dezvoltării copilului țin seama de maturitatea sistemului nervos, a celui muscular și a scheletului acestuia. Ereditatea și mediul sunt factori specifici fiecărui copil, influențează și ei ritmul și calitatea dezvoltării. Ei vin să explice diferențierea semnificativă a dezvoltării copiilor (*Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*). B. Bloom vorbind despre dezvoltarea copilului, îi descria trei domenii: fizic, cognitiv și socio-emoțional. Domeniile dezvoltării sunt interdependente, se află într-o „strânsă determinare, relaționare și se influențează reciproc și se dezvoltă simultan, fiecare dintre acestea fiind în egală măsură importantă". Este cunoscut faptul că dezvoltarea emoțională acționează asupra dezvoltării fizice și a celei cognitive. Factorii care acționează asupra creșterii și dezvoltarii copiilor sunt: factorii genetici, factorii de mediu (mediul, ca factor general și mediul familial) și bine-înțeles, educația. Dezvoltarea începe în perioada prenatală și continuă pe tot parcursul vieții. Tot ceea ce se întâmplă,

sau nu se întâmplă, în acești primi ani de viață ai copilului este esențial, atât pentru prezent, cât mai ales pentru viitor (a se vedea scrierile lui Freud, Adler etc). Este o perioadă fundamentală pentru dezvoltarea creierului, ceea ce antrenează progrese în formarea și dezvoltarea capacităților cognitive, lingvistice, sociale ale copiilor. Acești ani, de asemenea, sunt foarte importanți deoarece aduc cele mai mari riscuri pentru supraviețuirea, sănătatea fizică și emoțională a copiilor. Primii ani de viață sunt cei mai importanți pentru dezvoltarea ulterioară a copilului și pentru devenirea lui, ulterioară.

Dezvoltarea copiilor este rapidă în acest interval de vârstă (0–6/7 ani) când „copilul își formează deprinderile de bază pe care și le va exercita ulterior iar, valorificarea potențialului pe care îl are vor crea premisele pentru performanțelor lui ulterioare” (Bucinschi et al., 2009, p. 7).

Dezvoltarea creierului are loc, mai ales, în primii trei ani de viață. Dezvoltarea sistemului nervos al copilului depinde de alimentația corectă, de afecțiunea și stimularea pe care copilul le primește din primele zile de viață, din primele luni și ani de viață. Dacă de la naștere, „un copil se simte iubit, în siguranță, aprobat în ceea ce face, tratat cu grijă, răbdare și atenție atunci când este sănătos sau bolnav, un copil care nu este pedepsit sau ignorat, un copil care are parte de jocuri și comunicare, acel copil va avea dorința de a învăța, de a-și dezvolta capacitățile, de a răspunde părinților, educatorilor etc.” Legătura și comunicarea dintre copil și părinții lui (sau alți adulți care îl îngrijesc) sunt tot atât de importante pentru dezvoltarea creierului copilului ca și hrana pentru nutriția copilului. Lipsa grijii, a dragostei pe care o primesc copiii în primii ani de viață lasă amprente adânci în personalitatea lor. Experiențele negative sau lipsa de stimulare adecvată pot produce efecte grave și de durată, asupra copiilor. Când copiii nu primesc îngrijirea necesară în perioadele importante de dezvoltare sau sunt supuși unor traume, sau abuzuri sau neglijenței, dezvoltarea lor afectivă, dezvoltarea creierului lor poate fi compromisă, uneori chiar definitiv.

1.5. Tabloul dezvoltării psihologice al vârstelor premergătoare școlarității

În acest subcapitol, încercăm să conturăm tabloul psihologic al perioadei, tablou care se constituie ca premisă a abordării oricărui demers educațional. Copilăria mică se caracterizează prin „părăsire" cuibului" oferit de familie și acomodarea la mediul parțial formal al creșei, mai apoi la mediul formal al grădiniței. În abordarea problematicii specifice educației timpurii unul dintre punctele de plecare ar trebui să fie reprezentat de „portretul psihologic" al vârstelor la care facem referire, ținând cont că această perioadă a ontogenezei este caracterizată de dobândirea caracteristicilor specific umane: prehensiune, mers biped, inteligență practică elementară, primele achiziții de limbaj și formarea personalității.

Perioada de până la 3 ani este denumită **„perioada expansiunii subiective",** când copilul are o „o dezvoltare miraculoasă" (Osterrieth, 1976) devenin independent în deplasare, extinzându-și considerabil câmpul de acțiune, facând noi căutări, punându-și în acțiune toate achizițiile dobândite. „Vârsta tropăitorului" (Osterrieth, 1976) sau „vârsta acrobată" (Gessel) este perioada unei mari transformări în planul ontogenetic, pentru copil, când se achiziționează limbajul, ca modalitate de exprimare și de comunicare cu importanță atât pentru dezvoltarea intelectuală cât și pentru cea de ordin socio-afectiv. Apoi, copilul care se deplasa pentru a cuceririi spațiul, se transformă treptat în copilul care „trăncănește" pentru a exersa miracolul numit, vorbire. Apoi, începe procesul de conturare a conștiinței de sine, copilul „Georgică" nemaifiind doar Georgică ci, devenind „eu". Perioada de la 3 la 6 ani este perioada **„descoperirii realității externe"** (Osterrieth, 1976), este „vârsta micului faun", cum spunea M. Debesse sau este „o perioadă a descoperirii" (Glava & Glava, 2002, 9) **.** Real, este perioada în care un număr mare de copii, prin integrarea în învățământul preșcolar, ies din cadrul educațional restrâns, al familiei. Perioada preșcolară (3–6 ani)

„a fost multă vreme considerată o etapă „neimportantă" din punctul de vedere al achizițiilor psihologice, un interval de timp în care copiii nu fac nimic altceva decât să se joace" (Bucinschi et al., 2009, 20). Este „perioada celei mai autentice copilării" (Tapalagă, 2009, 34) și „stadiul în care se realizează o evidentă învățare afectivă prin observarea conduitelor celorlați, prin imitarea, dar și prin asimilarea unor cerințe și norme" (Crețu, 2016,165)

1.5.1. Stadialitatea în dezvoltarea psihică

Dezvoltarea psihică este un proces continuu dar, marcat de o anumită „fragmentare", care determină posibilitatea de a identifica „momente ale dezvoltării caracteristice printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurale, care constituie o mentalitate globală tipică și consistentă, dar trecătoare" (Niculescu, 1999). Este de asemenea și un proces sistemic deoarece „producerea unei schimbări nu rămâne izolată, ci ea influențează organizarea psihică, de ansamblu" (Crețu, 2005, 16).

Delimitarea unor perioade mari (*stadii*) caracterizate printr-o anumită stare de echilibru și maniera specifică de derulare a acestora în ontogeneză a fost analizată și explicată de către Jean Piaget. Astfel, vorbind despre dezvoltarea mintală a copilului J. Piaget consideră evoluția copilului ca o succesiune de mari stadii. Această integrare de „structuri succesive", fiecare bazându-se pe cea anterioară și conducând la construirea următoareia, permite să se împartă dezvoltarea în „mari stadii și în substadii", care respectă următoarele criterii (Niculescu, 1999, 49):

1) „ordinea succesiunii este constantă, cu toate că vârstele medii pe care le caracterizează pot varia de la un individ la altul, potrivit gradului său de inteligență sau de la un mediu social la altul. Dezvoltarea stadiilor poate da, deci, loc la accelerări sau la întârzieri, dar ordinea de succesiune rămâne constantă, în domeniile în care se poate vorbi despre asemenea stadii;

2) fiecare stadiu este caracterizat printr-o structură de ansamblu, în funcție de care pot fi explicate principalele reacții particulare;
3) aceste structuri de ansamblu sunt integrative și nu se substituie unele celorlalte: fiecare rezultă din cea precedentă, integrând-o ca structură subordonată și o pregătește pe următoarea, integrându-se în ea mai devreme sau mai târziu".

În continuare vor fi prezentate stadiile de dezvoltare din perspectiva mai multor autori. Vom începe cu **John Amos Comenius** (1592–1670), fondatorul educației moderne, care împarte vârstele omului în: perioada prenatală, prima copilărie (0–6 ani), a doua copilărie (6–12 ani), adolescența (12–18 ani), tinerețea (18–24 ani), urmând apoi, maturitatea, batrânețea și pregătirea în vederea morții.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) în *Emil (Despre educație)* dezvolta următoarele etape: 1. „infans" – „vârsta naturii" (0–1 an); 2. „puer" – „vârsta educației fizice și a începuturilor educației sensibilității intelectuale și morale" (2–12 ani); 3."vârsta forței, a educației intelectuale, manuale și sociale" (12–15 ani); 4. „vârsta rațiunii și a pasiunilor") – se aplică modelul educațional „principiul oricărei acțiuni", care „constă în voința unei ființe libere", căci omul a fost „creat liber pentru ca el să facă nu răul, ci binele, prin alegere" de la (15 ani până la căsătorie).

Celebrul psihanalist, **Sigmund Freud** (1856–1939) descria patru stadii de dezvoltare psihosexuală a copilului: 1. stadiul oral (0–1 an), 2. stadiul anal (1–3 ani), 3. stadiul falic (3–5 ani), 4. stadiul de latență (7–12 ani).

Pedagogul și neurologul elvețian, specialist în psihologia infantilă, **Édouard *Claparède*** (1873–1940) în concepția lui despre „educația funcțională" prezenta trei etape ale procesului instructiv-educativ: 1. trezirea unui interes, a unei dorințe, a unei tre!uințe; 2. declanșarea unei reacții care să satisfacă respectiva tre!uință; 3. stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre un scop.

Henri Wallon (1879–1962) realizează o stadialitate a vârstelor plecând de la construcția afectivă a Eu-lui și a personalității. Stadialitatea trece individul prin cinci etape: 1. etapa impulsivității motorii și emoționale (0–1 an), 2. etapa diferențierii dintre impulsivitatea motorie primară și cea emoțională (1–3 ani), 3. etapa consolidării puterii de obiectivare (3–5 ani), 4. etapa deturnării interesului de la Eu, la lucruri (5–7 ani) și 5. etapa sincretismului personalității (7–14 ani).

Continuăm cu unul dintre cei mai influenți psihologi în domeniul psihologiei dezvoltării, **Jean Piaget** (1896–1980) care propune patru stadii ale dezvoltării inteligenței: 1. stadiul senzorio-motor (0–2 ani), 2. stadiul pre-operațional (2–7 ani), 3. stadiul operațiilor concrete (7–11 ani) și 4. stadiul operațiilor formale (11ani, până la maturitate).

Erik Erikson (1902–1994) vede dezvoltarea ca pe o succesiune de opt stadii de dezvoltare, numite „crize de dezvoltare": 1. stadiul de la naștere la 1 an (criza: încredere primară versus neîncredere primară); 2. stadiul 1–3 ani: copilăria mică (criza: autonomie versus îndoială, rușine); 3. stadiul 3–6 ani: copilăria mijlocie (criza: inițiativă versus culpabilitate); 4. stadiul 6–12 ani: copilăria mare (criza: competență/hărnicie versus inferioritate); 5. stadiul 12–20 ani: adolescența (criza: identitate de sine versus confuzie de rol); 6. stadiul 20–30/35 ani: adultul tânăr (criza: intimitate versus izolare de ceilalți); 7. stadiul 35–65 ani: adultul (criza: productivitate/realizare versus stagnare) și 8. stadiul după 65 ani: bătrânețea (criza: integritate psihică versus disperare).

Maurice Debesse (1903–1998) vine cu o concepție genetică despre educație, pe care o vede derulându-se în etape succesive, denumite „vârste": „vârsta creșei", „vârsta micului faun", „vârsta școlară", „vârsta neliniștilor pubertare" și „vârsta entuziasmului juvenil".

Din perspectiva formării și evoluției în cariera profesională, **Donald E. Super** (1910–1994) descrie cinci stadii de dezvoltare: copilăria (de la naștere la 15 ani), adolescența (15–25 ani), tinerețea (25–44 ani), menținerea (44–65 ani), vârstele înaintate (peste 65 ani).

Rose Vincent (1918–2011) propune următoarele stadii („vârste") de dezvoltare: vârsta afectivității (0–1 an), vârsta marilor ucenicii (1–6 ani), vârsta școlară („al doilea înțărcat") (6–10 ani), vârsta ingrată (10–14 ani) și vârsta adolescenței (criza de originalitate) (14–18 ani).

Luând ca și criteriu, dezvoltarea morală a copilului, **Lawrence Kohlberg** (1927–1987) stabilește trei stadii ale acesteia: 1. stadiul moralității preconvenționale (0–12/13 ani), 2. stadiul moralității convenționale, 3. stadiul moralității postconvenționale. Tot criteriul dezvoltării morale a copilului, l-a utilizat și Jean Piaget când identifica două mari etape: cea heteronomă și cea autonomă, cu următoarele stadii de dezvoltare morală a copilului: stadiul realismului moral (2–7 ani), stadiul cooperării, al reciprocității (7/8–10/11) și stadiul moralității autonome (după 11/12 ani).

Pentru **Tinca Crețu** (2005) dezvoltarea fizică și psihică a omului presupune parcurgerea a două mari etape: prenatală și postnatală. Aceasta din urmă având trei cicluri: 1. de creștere și dezvoltare, cu stadiile: sugar, antepreșcolar, școlar mic, preadolescent, adolescentul, postadolescent; 2. de maturizare, cu stadiile: tânărul și adultul; 3. de involuție.

Ursula Șchiopu și Emil Verza (1981) introduc termenul de „ciclu al vieții", în interiorul căruia sunt importante tipurile de activități desfășurate adică, autoservirea, jocul, învățarea, munca. Cei doi specialiști vorbesc despre următoarele cicluri ale vieții: 1. ciclul de creștere și dezvoltare (primii 20 de ani) cu substadiile: copilăria (0–10 ani), preadolescența (10–14 ani), adolescența (14–18 ani); 2. ciclul de adult (20–65 ani) cu substadiile: tinerețea (până la 35 ani), etapa adultă timpurie (până la 44 ani), etapa adultă medie (45–54 ani), etapa adultă prelungită (până la 65 ani); 3. ciclul vârstelor de regresie (după 65 ani).

Dacă privim ca stadii de vârstă, perioada micii copilării cuprinde: perioada vârstei celei mai mici copilării (0–12 luni), urmează „perioada expansiunii subiective" (1–3 ani, antepreșcolaritatea) și în final, perioada „descoperirii realității externe" (3–6 ani, preșcolaritatea).

1.5.2. Dezvoltarea copilului în perioada micii copilării (0–6 ani)

a. Perioada de vârstă 0–1 an

Primul an din viața oricărui copil este de o importanță de-a dreptul crucială, mai mult chiar decât etapele ulterioare ale dezvoltării sale psihologice. Cel mic depinde complet mamă, care este tot universul său. Sunt câteva *nevoi fundamentale ale copilului* (a se vedea *trebuințe* la Șchiopu & Verza, 1981) în această perioadă de vârstă (Savin, 2005):

- nevoia de *hrană* – cu marea dilemă: hrană naturală: alimentație la sân sau hrană artificială: biberon cu lapte praf;
- nevoia de *căldură* – căldură fizică, mediu cu o temperatură confortabilă pentru copil: 21 - 24 grade Celsius,
- nevoia de *somn* – dacă pentru satisfacerea primelor două nevoi, copilul are mare nevoie de ajutorul adultului, de a treia nevoie, se poate ocupa singur, doarme când vrea, cât vrea;
- nevoia de *a se debarasa de deșeurile eliminate din corpul său* – este recomandat să se evite extremele: schimbatul prea des sau schimbatul prea rar;
- nevoia de a fi *mângâiat*, „reconfortul contactului fizic" (Harry Harlow) – a fi alintat, legănat, ținut în brațe, să i se cânte etc.

Această perioadă a dezvoltării copilului se caracterizează, în principal prin: dobândirea caracteristicilor specific umane (prehensiune cu opoziție, mers biped, inteligență practică elementară, primele achiziții ale comunicării și limbajului) și începutul lungului proces de formare a personalității.

a.1. Dezvoltarea sensibilității în perioada 0–1 an

În timpul primelor trei luni de viață, „noul-născut explorează universul cu ajutorul ochilor, urechilor și bineînțeles cu ajutorul simțului gustativ. După aceste prime trei luni trece la explorarea cu ajutorul mânuțelor" (Savin, 2005). Vom începe incursiunea noastră prin lumea copilărie, cu câteva precizări despre sensibilitatea copilului în perioada 0–1 an, pornind

de la evoluția analizatorilor în această perioadă. **Auzul –** imediat după naștere, copilul este destul de dezvoltat, putând să sesizeze încă din prima săptămână de viață, direcția de unde provine un sunet. În primele 4 luni devine sensibil și receptiv atunci când i se vorbește, încearcă să urmărească persoana care i se adresează. Vocea părinților, mai ales cea a mamei este relativ ușor recunoscută. Îi place muzica și să i se citească povești. Este foarte important ca părinții să vorbească de fiecare dată când au timp cu copilul, chiar dacă acesta nu înțelege ce i se spune, el va reacționa la sunetul vocii cunoscute, calmându-se.

Din punct de vedere al **văzului**, în jurul vârstei de 1 lună se instalează secreția lacrimală, iar spre 3 luni culoarea ochilor se definitivează. În primele săptămâni, copilul vede clar obiectele doar dacă sunt plasate la o distanță de aproximativ 20–30 de centrimetri în fața lui. La 6 săptămâni, interesul vizual al copilului este îndreptat spre gură, nas și ochi. În jurul vârstei de 3 luni recunoaște figurile familiare și începe să le surâdă. Este important ca părinții să acorde copilului un timp suficient de lung de contact vizual, pentru ca el să îi recunoască. Vederea colorată apare în jurul vârstei de 4 luni și tot atunci copilul poate realiza coordonarea ochi-mână. Părinții trebuie să fie atenți și să se adreseze medicului dacă: ochii copilului au în mod regulat tendința de strabism, ochii copilului arată încețoșați sau ochii copilului nu focalizează un obiect sau se mișcă la întâmplare.

Mirosul și gustul – nou-născuții simt mirosurile. Chiar de când sunt foarte mici ei își recunosc mama, după miros. Mamelor le este făcută recomandarea să nu-și schimbe parfumul, ca să nu deruteze copilul. Sensibilitatea gustativă este în strânsă legătură cu cea olfactivă. Bebelușul se obișnuiește cu un anumit tip de lapte iar trecerea la un alt tip (marcă) este uneori foarte dificilă. Sensibilitatea gustativă evoluează rapid, copilului în primele 3 luni de viață, plăcându-i gusturile dulce și acru și mai puțin, cel sărat și amar. În jurul vârstei de 3 luni, suptul are un rol important în diminuarea stresului la copil. Gura devine un „instrument cognitiv” –

modul copilului de descoperire fiind mai ales prin intermediul acesteia, copilul ducând la gură tot ce poate apuca. De la 5 luni datorită diversificării alimentației copilul descoperă noi gusturi.

Simțul tactil este dezvoltat de la naștere și sugarii pot simți diferite texturi, presiuni sau umidități. Sesizează schimbările de temperatură, putând tresări când aerul rece intră în contact cu pielea lor. Sunt sensibili la mângâieri, acestea calmându-i și liniștindu-i, ei recunoscând modul în care sunt purtați în brațe de mamele lor (există o „foame de prezența adultului", spuneau Șchiopu & Verza, 1981). Pe la 4–5 luni se produce coordonarea dintre văz și tact. După 5 luni, copilul descoperă lumea prin pipăirea, explorarea tactilă și învârtirea pe toate părțile a ceea ce ține în mânuțe.

a.2. Dezvoltarea motricității în perioada 0–1 an

La naștere, copilul este cu piciorușele și mânuțele flectate (strânse pe lângă corp) și încet-încet acestea se vor extinde (desface). Copilul la vârsta de 1 lună, din poziția pe spate poate întoarce capul parțial pe o parte, membrele sale poziționându-se de partea capului, poate ridica pentru câteva secunde capul dacă este pe spate. La 2 luni, membrele inferioare se extind din ce în ce mai bine și crește controlul capului. La 3 luni, își menține capul ridicat (are controlul capului) și susținut în poziție ortostatică poate să-și lase greutatea pe un picioruș, fără să mai calce pe vârf. La 4 luni, se întoarce jumătate pe burtă și prinde cu mânuțele diferite obiecte. La 5 luni, poate sta sprijinit în poziția șezând și apar primele reacții de echilibru (în pozițiile culcat pe burtă și culcat pe spate). La 6 luni, se rostogolește pe burtă și pe spate și se târăște foarte mult. La 7 luni, se poate ridica de pe spate în poziția șezând; stă în poziție șezând fără sprijin și își folosește mâinile ca să se sprijine, echilibrându-se. La 8 luni, poate să se ridice singur în poziție șezând și se rostogolește cu mare plăcere. La 9 luni, se poate deplasa în „patru labe", poate chiar să se ridice în picioare în două moduri: trecând din poziția „patru labe" în poziția „cavalerului îngenuncheat pentru înnobilare" sau din poziția stând pe genunchi, prin autocățărare,

sprijinindu-se cu mâinile pe coapse, ajutând genunchii să se extindă, căutând apoi odată ridicat în picioare, un suport de care să se țină. Poate prinde obiecte mici între police și index și dezvoltă „conduita suportului” (Piaget). La 10 luni, se poate ridica în picioare, dar nu pășește și nu se poate echilibra, în ortostatism. La 11 luni, stă singur în picioare câteva secunde și poate face câțiva pași, sprijinit. La 1 an, merge lateral, ținându-se de obiectele din jur și merge (cu bază mare de susținere), ținut de mânuță.

a.3. Dezvoltarea socială, afectivă și a comunicării în perioada 0–1 an

Sugarul, mai ales în primele săptămâni, „este relativ amorf din punct de vedere a comunicării” (Șchiopu & Verza, 1981). Comunicarea nonverbală este clar forma de comunicare care domină perioada de debut a micii copilării (zâmbet, plâns etc.). Tipul de distanță în care se simte bine sugarul este cel intim (Hull). „În majoritatea cazurilor, comunicarea elementară și imediată nu-i aduce copilului decât satisfacție. Micul trup al copilului se simte liniștit și adăpostit în brațele care-l strâng cu duioșie” (Vincent, 1972). Sugarul, la 2 luni urmărește cu privirea, un timp scurt, un obiect în mișcare, poate să zâmbească sau să asculte sunetul făcut de o jucărie. La 3 luni, zâmbește persoanelor din jurul său, poate asculta vocile acestora, gângurește și privește în direcția sunetului, putându-și muta privirea de la un obiect la altul. La 4 luni, răspunde prin zâmbet la zâmbetul celor din jur, poate susține un contact vizual pentru un timp mai mare, întoarce capul în direcția unui sunet, poate asculta muzică sau să agite o jucărie. După 4–5 luni, micuțul decodifică: mimica adultului, apoi gestica acestuia. La 5 luni, urmarește cu privirea obiectele din jur până ce-i dispar din câmpul vizual, așteaptând revenirea lor, se bucură la vederea mâncării, râde tare, începe faza de lalațiune – ca fază superioară a gânguritului. La 6 luni, gângurește și poate lua un cub de pe masă. Spre 6 luni, copilul începe să manifeste ceea ce Ana Savin numește: „teama de noutate” (2005). La 7 luni, mânuiește singur jucăriile, bea lichide cu cana, privește un obiect în cădere, poate emite sunete. La 8 luni, se privește în oglindă și se bucură, țipă știind că

atrage atenția, o preferă pe mama sa, lângă care se simte în siguranță, emițând sunete de bucurie. La 9 luni, poate să mânce singur un biscuit, ajută și chiar, își poate ține singur biberonul, duce obiectele la gură. La 9 luni, copilașul spune: „ma-ma" sau „pa-pa" sau „ta-ta". La 10 luni, reacționează la auzirea numelui său, râde când se privește în oglindă, caută și descoperă o jucărie ascunsă, încearcă să recupereze o jucărie căzută, se joacă folosind două obiecte și izbindu-le, unul de altul. La 11 luni, poate sta singur în picioare câteva minute, poate spune două cuvinte, cu înțeles. La 1 an, știe „să facă pa", se joacă cu jucăriile și chiar cu mingea, poate spune mai mult de două cuvinte, răspunde la comenzi simple, „returnează un obiect sau îl reține intenționat".

b. Perioada antepreșcolară (1–3 ani)

b.1. Percepțiile și reprezentările în perioada 1–3 ani

Percepțiile la copilul mic sunt sunt de două tipuri: *percepții manipulatorii* (preponderent tactile, pe care le regăsim în această primă parte a copilăriei) și *percepții observative* (preponderente vizuale și auditive). Între 1 și 3 ani, deosebit de mult se îmbogățește planul senzorio-perceptiv al copilului. În cazul **percepțiile vizuale**, după vârsta de 1 an, se manifestă interesul pentru figuri colorate din reviste, pliante etc. La 3 ani, pe copil îl interesează cărțile cu imagini. Percepțiile vizuale și cele tactile sunt încărcate afectiv, în perioada micii copilării. Spațiul mai depărtat (mai mare de 10 metri) este perceput neclar și comparațiile mărimii, la distanță sunt și ele, neclare. **Percepțiile auditive** mai ales după vârsta de 18 luni, devin mai active, copilul putând să diferențieze sunete diferite. Copilului îi plac ritmurile, îi place muzica și îi place să danseze pe melodii ritmate. ***Percepțiile gustative și olfactive*** Gusturile se diferențiază, copilul începând să aibă preferințe pentru anumite alimente, pentru alimente de o anumită culoare, sau o sațietate gustativă/ olfactivă care determină reacții negative. Gustul alimentar se află în schimbare spre vârsta de 2 ani, când copilul manifestă mai multe refuzuri alimentare

și preferințe clare, pe un fond de scădere relativă a poftei de mâncare. O mare dezvoltare o au între 1 și 3 ani, **percepțiile tactile**. Datorită acțiunii tactile, vizuale și kinestezice în percepție, copilul antepreșcolar diferențiază mai bine și mai clar dimensiunile obiectelor. Obiectele îndepărtate sunt percepute greu și defectuos. Dezvoltarea percepției este influențată de dezvoltarea vocabularului copilului. Atenția copilului poate fi orientată, la vârsta de 3 ani, prin limbaj, spre anumite însușiri ale obiectelor.

Reprezentările – dezvoltarea planului mental îi oferă copilului posibilitatea de a trece de la apariția involuntară a reprezentărilor, la apariția acestora în urma unei solicitări verbale a adultului (copilului i se poate cere la vârsta de 2 ani și 6 luni, să îți caute pantofii și să-i aducă, sau să pună jucăria la locul ei etc.). Dezvoltarea reprezentărilor, în această perioadă de vârstă mărește capacitatea de înțelegere a copilului, generează stabilitate și repere în orientarea spațială a acestuia.

b.2. Motricitatea în perioada 1–3 ani

La vârsta de 15 luni, copilul merge singur, cu echilibru și de asemenea, poate introduce mărgele într-o sticlă. La 18 luni, merge bine înainte, lateral, înapoi, poate urca scările ținându-se de bară și poate alerga cu picioarele țepene sau pe vârfuri. La 24 de luni, aleargă bine, fără să cadă, urcă și coboară scările dar, nu întotdeauna cu picioarele alternativ pe trepte, poate ridica obiecte de pe sol fără să se dezechilibreze și începe să țină un creion cu degetele, nu cu palma, ca până acum. La 30 de luni, poate merge pe vârfuri, poate schița mișcări de dans, poate sări și poate arunca mingea. La 3 ani, urcă scările, punând alternativ picioarele pe trepte, dar coboară cu ambele picioare pe aceeași treaptă și poate sări de la mici înălțimi cu amândouă picioarele în același timp. La 4 ani, își menține echilibrul stând pe un singur picior 4–8 secunde, urcă și coboară scările, punând alternativ picioarele pe trepte, sare de la o activitate la altă (de genul: desenat, scris, cusut, dansat, cântat la un instrument etc.).

b.3. Dezvoltarea socială și afectivă în perioada 1–3 ani

Pentru antepreșcolar, emoțiile au un caracter situativ, sunt instabile, bogate, variate, superficiale, cu caracter organic (de exemplu: poate plânge când îl doare burtica). Copilul la 1 an și 6 luni, manifestă un puternic atașament față de mamă /persoana care îl îngrijește, în lipsa acesteia putând apărea anxietatea de separație. Apare gelozia și timiditatea față de persoanele necunoscute, putând dezvolta chiar, anxietatea față de persoane străine. Dacă în familie, expansivitatea copilului este manifestată adesea, în afara casei, grupurile de covârstnici îl pot atrage, dar din cauza timidității și prudenței de a nu atrage blamul, copilul este mai prudent și rezervat (Niculescu, 1999). De exemplu, poezia pe care acasă o spune mai tot timpul, nu o mai spune atunci când mama o cere, în alt context, cu persoane necunoscute). Nu este negativism, ci mai degrabă timiditate, în această manifestare a copilului. Pentru această perioadă, jucăria capătă o puternică încărcătură psiho-afectivă. În jurul jucăriei încep să se dezvolte primele relații sociale. Perioada de vârstă 1–2 ani este marcată de o mare instabilitate. Copilul trăiește tot ceea ce se întâmplă în prezent, cu o mare putere emoțională. Tot ceea ce se leagă de dorințele sale, de restricții, refuzuri, amânări devin sursă de frustrări pentru copil. Spre vârsta de 2 ani, copilul este foarte drăgălaș, dar rămâne sensibil la dispozițiile afective ale mamei. Este perioada când copilul învață să manipuleze relațiile, cu mama, mai ales, având ca obiectiv, obținerea „a ceea ce dorește". Este perioada capriciilor și a negativismului. Atmosfera calmă, caldă, veselă, implicarea copilului în diferite activități, oferirea de alternative în care să-și exercite independența sunt măsuri educative care pot preîntâmpina crizele de negativism. Este perioada de vârstă în care se derulează temutele, tantrum-uri (crize de furie cu manifestarea unui comportament haotic, cu agresivitate și chiar auto-agresivitate). Cei mici se pot tăvăli pe jos, pot plânge zgomotos, pot urla, pot să lovească, să fugă de părinți, iar uneori pot să devină extrem de agresivi, ajungând să spargă obiectele din jurul lor. În cazuri extreme, în

timpul tantrum-urilor, copiii pot să vomite sau să-și țină respirația. Ele sunt o etapă firească în dezvoltarea copilului fiind un răspuns emoțional la o anumită persoană sau la un anumit lucru/eveniment. Deranjant, mai ales pentru părinți este că aceste crize, de cele mai multe ori, au loc în public. Cu calm, blândețe, cu distragerea atenției sau scoaterea din acel mediu pot fi gestionate eficient aceste crize emoționale.

b.4. Memoria în perioada 1–3 ani

Între 1 și 3 ani, memoria copilului se dezvoltă mai ales pe linia organizării conduitelor de recunoaștere și reproducere a cuvintelor, fapt posibil datorită creșterii cantității de informație și retenție sau stocare (Niculescu, 1999). Copilul „memorează aspectele concrete ale realității cu care se întâlnește foarte des și sunt legate de dorințele și plăcerile sale. Este o memorie involuntară, în totalitate” (Crețu, 2005, 59).

La 18 luni, copilul poate executa mici sarcini, poate căuta jucăria, mingea etc. Memoria imediată a antepreșcolarului are un caracter afectogen pronunțat, în care se recunoaște legea raportării la evenimentul cel mai pregnant (Niculescu, 1999). Reproducerea verbală spontană în relațiile cu adultul devine deosebit de activă. Copilul face încă destule greșeli pe acest plan, dar efortul lui de a reproduce o anumită formă de exprimare se intensifică. De fapt, repetarea organizează memorarea și implicit, reproducerea.

b.5. Atenția în perioada 1–3 ani

În această etapă de vârstă, atenția este: involuntară, superficială, instabilă (Crețu, 2005), ușor de distras (în timpul unui joc de 10 minute, se pot produce 3–4 distrageri – Crețu, 2005). Din punct de vedere al orientării și concentrării, atenția este nedezvoltată până la 18–20 de luni, când copilul începe să manifeste momente de atenție concentrată în activitățile sale. Antepreșcolarul poate fi distras prin cuvinte de la activitatea pe care o realizează. În condiții adecvate, copilul la vârsta de 2 ani se poate juca peste 10 minute, iar la 3 ani, peste 15 minute.

b.6. Limbajul în perioada 1–3 ani

În această perioadă, vorbirea începe să aibă un rol din ce în ce mai mare în viața copilului antepreșcolar. Una dintre cele mai importante căi de dezvoltare a limbajului este aceea a verbalizării activității pe care o face sau a făcut-o copilul, a verbalizării obiectelor, fenomenelor cu care acesta intră în contact. Numărul de cuvinte înțelese și rulate de copil crește, ceea ce îi oferă posibilitatea de a se face mai ușor înțeles și posibilitatea de a stabili relații de comunicare diverse. La sfârșitul acestei perioade, copilul are un vocabular activ (cuvinte pe care le folosește în comunicare) de 300–400 de cuvinte și unul pasiv (cuvinte pe care doar le înțelege) de 1000–1100 de cuvinte (Crețu, 2005). Dezvoltarea nivelului limbajului și a volumului vocabularului se face cu ajutorul adultului/adulților care stimulează o vorbire corectă. Vorbirea copilului între 1 și 3 ani, conține: substantive (simplificate, ca pronunție), adjective (folosite dihotomic), precum și verbe. Încă înainte de 1 an, consolidarea pronunției are loc în cadrul dialogurilor cu adultul. La 2 ani se fac progrese în ceea ce privește interesele de limbă ale copilului, o dovadă fiind frecventele întrebări de tipul: ,,*Ce este aceasta*?". La 3 ani se observă o nuanțare în conduita verbală a copilului. Se poate afirma că linia generală a dezvoltării limbajului la copilul antepreșcolar se caracterizează prin *trecerea de la cuvântul cu sens de propoziție, de la limbajul funcțional simplu la propoziția simplă cu funcții mai complexe* (Șchiopu & Verza, 1999). Copilul, în această perioadă, poate avea: dificultăți legate de emisia unor sunete (r,s); articularea unor cuvinte (a se vedea: „salpe", în loc de „șarpe"); eliziunea unor sunete și silabe („busu", în loc „autobuzul"); contaminarea („am mergat", în loc de „am mers" sau „am curbat", în loc de „am luat curba"); mutarea silabelor într-un mod mai confortabil („fafea", în loc de „cafea" sau „dăpadă", în loc de „zăpadă"). Copilului îi plac poveștile, îi plac foarte mult poveștile. După 1 an și 6 luni poate „înțelege povestiri cu două personaje, de aproximativ 30 de propoziții. La 2 ani și 4,5 luni, poate înțelege povestiri cu 3 personaje, dacă acestea sunt plasate în ambianțe

familiale. La circa 3 ani, poate înțelege povestiri compuse din circa 50 de propoziții scurte, cu 3 personaje" (Șchiopu & Verza, 1999, 80).

b.7. Gândirea în perioada 1–3 ani

Este perioada de vârstă când gândirea este caracterizată de: *egocentrism* („tot ce există, există pentru a mă satisface pe mine" – Crețu, 2005) și *animism* (lucrurile sunt însuflețite). După vârsta de 1 an și 8 luni, copilul trece printr-o fază de acumulări importante în planul proceselor de cunoaștere, îndeosebi ale gândirii și limbajului. Copilul pune din ce în ce mai multe întrebări („curiozitatea este apetitul inteligenței"), întrebarile sale referindu-se nu numai la denumirea obiectelor, ci și la locul și rolul acestora. Începe să stabilească mai multe asemănări și deosebiri între obiecte și fenomene, integrând modul de folosire al acestora cu denumirea lor.Treptat se dezvoltă operațiile de: *comparație, seriere, clasificare.* La 2 ani și 6 luni, copilul se supără și poate avea reacții explozive (de exemplu, dărâmă construcțiile). La 3 ani, va avea altă atitudine, el va încerca să modifice construcția sa sau va încerca să facă alături una nouă, asemănătoare cu cea a partenerului său. Tot la 3 ani, copilul va identifica diferențele între două imagini, va putea compara două obiecte. La sfârșitul acestei perioade, gândirea copilului este verbalizat (ca și gândirea adultului), în trei termeni: subiect, predicat și un cuvânt de legătură, fiind însă dominată de atitudinea interogativă față de denumirea obiectelor.

b.8. Imaginația în perioada 1–3 ani

Perioada micii copilării este caracterizată de expansivitatea imaginației. Jocul, în perioada micii copilării, stimulează și întreține imaginația. Este perioada când copilului îi face mare plăcere să deseneze, să facă diferite colaje, să construiască cu: nisip, cuburi, pietre, să modeleze lutul sau plastilina etc. Treptat, copilul începe să prindă gustul muzicii și dansului. Este perioada când începe să îi placă serbările, participând cu mare plăcere la ele. Toate sunt activități care ajută la afirmarea Sinelui și la conturarea identității de sine.

b.9. Dezvoltarea personalității în perioada 1–3 ani

Perioada antepreșcolară este caracterizată de un fenomen foarte important, *construirea identității de sine a copilului,* în prima copilărie dezvoltându-se *reprezentarea de sine* (Wallon, 1975). Copilul începe să se numească pe sine, după ce i-a auzit pe adulții din jurul lui, numindu-l, de mai multe ori. Spre vârsta de 1 an și jumătate se recunoaște în oglindă și începe să se diferențieze pe sine, ca persoană (se formează ceea ce numim, identitate). Prima manifestare a identității copilului este atunci când vorbește despre el, la persoana întâi singular, nu la persoana a treia singular. De exemplu, nu va mai spune: „Vlad a făcut buf", ci *„Eu am făcut buf".* O a doua manifestare a identității copilului se exprimă prin creșterea opoziției copilului la anumite cerințe, situații. Opoziția peste însoțită de cele mai multe ori de obiecții și frustrări, pentru copil, iar adultului îi solicită multă răbdare și diplomație. A treia manifestare a identității copilului este ceea ce Jean Piaget numea, „egocentrism infantil" (copilul se crede pe sine, centrul universului, iar ceilalți se învârt în jurul său – începe spre 2 ani și durează până spre 7 ani). La *câteva luni de la naștere***,** copilul recunoaște și alte persoane și reacționează prin zâmbet, dar este nevoie de ani pentru ca el să înceteze să se mai confunde pe sine cu universul (Șchiopu, 1997; Fromm, 1998; Schaffer, 2005). Până atunci, copilul manifestă acel egocentrism tipic copiilor, un egocentrism care nu exclude interesul față de ceilalți, chiar dacă ceilalți încă nu sunt percepuți în mod clar ca fiind separați de el-însuși. *Încrederea copilului în autoritate*, în acești primi ani, are o semnificație diferită față de încrederea în autoritate, de mai târziu: părinții nu sunt încă priviți ca entitate separată, ci fac parte încă din universul copilului, deci supunerea față de ei are o natură diferită față de supunerea care se manifestă în perioadele următoare de evoluție. În jurul vârstei de 2 ani se realizează primii pași în ***formarea conceptului de Sine*** (conceptul de Sine, văzut din perspectiva imaginii de sine) atunci când copilul își poate șterge pata de culoare de pe nasul *său* și nu de pe nasul propriu reflectat în oglindă („testul recunoașterii vizuale" –

Lewis & Brooks-Gunn, 1979), atunci când își spune numele dacă i se arată propria fotografie (Bullock și Lutkenhaus, 1990) și utilizează pronumele personal *EU* (Bates, 1990). Este perioada când procesul de identificare începe o dată cu identificarea cu părinții (mama și tata) și se realizează mai intens cu părintele de același sex, fiind un proces spontan, care are ca scop însușirea conduitelor sexului căruia îi aparține copilul.

Un comportament specific acestei perioade de vârstă este: ***negativismul.*** Să nu uităm că este vârsta când se poate întâmpla ca un părinte să spună și de o sută de ori NU, într-o zi. Copilul de cele mai multe ori când încercă ceva nou, ceva interesant, aude: NU. Și atunci ce va face, va repeta și el acest NU, la diferitele solicitări ale adultului. Ce este de făcut? Cu puțină imaginație și cu un efort de comunicare pozitivă, se poate înlocui acest, NU. În loc de: „Nu mai trage pisica de coadă!" se poate spune: *„Lasă coada pisicii în pace!"* sau în loc de: „Nu pune mâna pe telecomandă!", se poate spune: *„Pune telecomanda pe masă!"* Atenție însă la tonul folosit, acesta trebuie să fie: ferm și sigur, iar limbajul nonverbal va fi și el, în aceeași tonalitate de fermitate și siguranță. De asemenea ca să rezolvăm problema aceasta a lui NU, mai putem face ceva, putem oferi variante: *„Poți să te urci pe minge dar mai interesant ar fi să dai cu piciorul în ea.* sau *Fii atent ce sunet va scoate!* „ Succes ar avea și varianta în care îi cereți ceva copilului, nu-i ordonați. În loc de: „Dă-te jos, imediat de pe canapea, ai ghetele mizerabile!", se poate încerca varianta: *„Te rog, ghetele sunt murdare, vrei să mergem la baie să le spălăm?"* Pentru activitatea de a-și da jos ghetele, venim „la schimb" cu activitatea plăcută, desfășurată cu apa. În nici un caz nu manipulați emoțional copilul, nu condiționați activitățile. În loc de: „Nu pune mâna, mama nu te mai iubește dacă te arzi!", putem spune: *„Este fierbinte (*copilul știe ce însemnă fierbinte*), te vei arde. O să te doară!"* Negativismul poate apărea pe un fond de nervozitate al copilului. Ar putea fi inutil să ne ocupăm de negativism dacă nu intervenim la nivelul stării de nervozitate. Copilul are nevoie să fie liniștit, securizat, eventual luat în brațe sau mângâiat. Nu vor

fi recompensate stările de nervozitate, copilul obținând în final obiectul sau activitatea care a declanșat criza de nervozitate. De asemenea tonul adultului va fi calm, liniștit transmițând aceeași liniște și copilului. Agitația adultului, iritarea din ton se va transmite și copilului, amplificându-i starea de nervozitate. Și nu uitați: *Mulțumiți-i sau felicitați-l, în public și criticați-l sau pedepsiți-l, în particular!* (Bacus, 1998).

c. Perioada preșcolară (3–6 ani) – „vârsta de aur a copilăriei"

c.1. Percepțiile și reprezentările în perioada 3–6 ani

Percepțiile devin din ce în ce mai clare, mai complexe, mai utile în activitatea de explorare a mediului, copilul reușind să transforme percepția simplă, „puternic încărcată emoțional" (Verza, 2000) în observație. Este atras de ceea ce este nou, este viu colorat, se mișcă, scoate diverse sunete. Percepțiile tactile le completează pe cele vizuale și auditive, facilitând procesul complex al cunoașterii. Își lărgește orizontul cunoașterii explorând parcul, grădina, curtea grădiniței/locuinței Cunoaște lumea plantelor, a animalelor, ia contact cu diverse obiecte, aparate, mecanisme, fenomene. La finalul acestei perioade, spre 6 ani, putem vorbi de prezența unor constante perceptive: conservarea cantității, a mărimii, formei, culorii. Apare și observația, ca „formă superioară de explorare a mediului ambiant" (Crețu, 2005, 83). *Reprezentările* capătă și ele, pe lângă claritate, complexitate și stabilitate în timp, ca imagini mintale ale obiectelor care au fost anterior percepute, mai ales în jurul vârstei de 3–4 ani. Putem spune că ne amintim în general, ceea ce ni s-a întâmplat după această vârstă, amintirile dinaintea acestei vârste, în general sunt păstrate datorită încărcăturii emoționale pe care au avut-o asupra noastră.

c.2. Motricitatea în perioada 3–6 ani

Este etapa de vârstă când, copilul imită, îi ajută pe ceilalți, gesticulează, se mișcă pentru a se pune în valoare. Începe perioada de afirmare a personalității: „Eu fac" sau „Singur, singur" sunt expresii folosite de copil

atunci când când încearcă „să mănânce, să deschidă televizorul, să ia cana cu apă etc.”, ele dezvăluind dorința copilului de a fi egalul adultului, de a-și satisface „amorul propriu”, de a uimi. Unele dintre mișcări sunt lipsite de ordine, sunt imprevizibile iar altele, sunt coordonate, organizate, chiar. Apar deprinderile de: a mânca, a tăia cu foarfeca, a desena, a sări etc.). Este perioada când copilul achiziționează diferite conduite motorii (de igienă, alimentare, îmbrăcat-dezbrăcat, încălțat-descălțat etc.) și dobândește din ce în ce mai multă autonomie. Dacă în etapa anterioară de vârstă, „gura era instrumentul de cunoaștere”, acum mâna, reprezintă „organul privilegiat de investigare, de cunoaștere a realității”.

c.3. Gândirea în perioada 3–6 ani

Este perioada când copilul trebuie să fie „actorul principal în descoperirea lumii, cu sprijinul adultului” (Ionescu, 2010, 69). Copilul este în faza „preoperațională” a gândirii (Piaget), el neputând face operații care presupun invarianța și reversibilitatea dar operând din ce în ce mai bine cu operațiile de clasificare după: formă, culoare, mărime. Jean Piaget mai numea acest stadiu: „precauzal” – copilul vrea explicații pentru orice, de aceea apar insistentele „*De ce*-uri”. Gândirea lui încă este încărcată de egocentism, de animism și sincretism (nesurprinderea esențialului). Conceptele sunt în curs de formare, sunt predominant empirice, fiind ori prea restrânse ori prea extinse (Verza, 2000). Henri Wallon (1949) spunea că” noțiunile sunt structuri insulare ce nu se pot asocia mental suficient de ușor, stabil și puternic încât să constituie suportul judecăților și raționamentelor”. Este în fapt, faza *preconceptelor* sau a *cvasiconceptelor* care „nu sunt nici noțiuni individualizate, dar nici noțiuni generale” (Zlate, 1993). Gândirea nu poate fi privită izolat ci, în strânsă legătură cu memoria, cu atenția (mai ales cea, voluntară), cu motivația, cu afectivitatea. Toate, împreună eficientizează cunoașterea și măresc capacitatea copilului de a se implica în activități din ce în ce mai complicate.

c.4. Atenția în perioada 3–6 ani

La preșcolar predomină clar, atenția involuntară, copiii putând fi distrași ușor de la o activitate. La 3 ani, copilul poate fi atent 8–10 minute, iar la 6 ani, atenția crește la 45 de minute, chiar 50 minute, existând totuși mari variații individuale. Volumul și flexibilitatea atenției sunt reduse, comparativ cu perioadele care urmează. Atenția concentrată se dezvoltă mult spre vârsta de 5 ani și tot la această vârstă se manifestă și spiritul de observație, mai ales prin orientarea verbală (Badea, 1997, 63). Atenția voluntară prezintă o dezvoltare mai lentă, ea fiind legată de formarea bazelor personalității și de organizarea intereselor, dorințelor și preferințelor. În perioada preșcolarității, spre vârsta de 5 ani, copilul devine apt pentru a se implica în activtăți intelectuale și de creație.

c.5. Imaginația în perioada 3–6 ani

Este o perioadă în care copilul nu face diferența între fantezie și realitate, când cunoașterea este puternic impregnată cu aspecte magice și sincretice. Pentru copilul preșcolar, imaginația oferă posibilitatea să se vadă în orice fel de situație închipuită, spre deosebire de realitate care poate veni cu frustrările, cu tensiunile ei. Tensiunile acumulate pot fi descărcate în joc și prin joc. După vârsta de 3 ani, imaginația reproductivă („duce păpușa de doctor sau îi dă să mănânce”) devine din ce în ce mai bogată, la 5 ani poate să deosebească normalul de neobișnuit („haina mamei de haina zmeului din poveste”) iar la 6 ani, imaginația celui mic este axată pe aspectele de fabulos („inventează diferite întâmplări, cu diferite personaje”).

c.6. Limbajul în perioada 3–6 ani

În jurul vârstei de 3 ani copilul folosește în medie, 700 de cuvinte, iar la 6 ani are un bagaj de aproximativ 2000 de cuvinte. În perioada preșcolară, copilul își însușește regulile gramaticale prin imitarea adultului/adulților și prin exersarea acestora, își egalizează limbajul pasiv (receptare și înțelegere) cu cel activ (emitere), își dezvoltă expresivitatea limbajului și componența

elementelor din propoziții și fraze (pe lângă substantive și verbe apar din ce în ce mai multe adjective). Vorbește însă cu dezacorduri, utilizează incorect anumite cuvinte și inventează cuvinte (de exemplu: „a curbii" pentru „a lua curba") dar apar și problemele de pronunție, unele ținând de competența logopedului (cele mai des întâlnite fiind dificultățile de pronunțare a lui „r" sau „ș"). Acestea scad ca frecvență spre sfârșitul perioadei. Tot spre sfârșitul perioadei începe interiorizarea limbajului (limbajul interior) și pronunțarea corectă a sunetelor dificile.

c.7. Memoria în perioada 3–6 ani

Memoria prezintă „caracteristici psihice și sociale importante, mai cu seamă datorită vorbirii" (Șchiopu & Verza, 1981, 103). La 3 ani, copilul: poate reproduce poezii scurte (1–2 strofe), poate recunoaște timbrul persoanelor cunoscute, poate recunoaște forma obiectelor prin pipăit; la 4 ani: poate memora 3–4 cifre, poate recunoaște elementele omise de pe desene incomplete, poate indica două momente ale zilei (dimineața și seara, de exemplu); la 5 ani: recunoaște trei momente ale zilei, poate reda exemple din sfera a 2–3 noțiuni generale (animale, fructe, culori, de exemplu), poate povesti, pe scurt, o întâmplare sau o acțiune (de exemplu, o vizită la zoo); la 6 ani: poate compara din memorie, două elemente (mărul cu para, de exemplu), enumeră zilele săptămânii, recunoaște anotimpurile și elementele specifice acestora, cunoaște trei momente ale zilei și activitățile specifice acestora (Badea, 1997). În această perioadă, memoria este puternic afectogenă și începe din ce în ce mai mult să se deschidă către formele logice și intenționate. Dar, copilul preșcolar uită repede pentru că fixarea este fluctuantă și superficială (Șchiopu & Verza, 1981, 104).

c.8. Afectivitatea în perioada 3–6 ani

Este unul dintre procesele psihice care se diversifică mult, pornind de la reacții emoționale impulsive vii: de mânie, de spaimă – la 3 ani și ajungând la 6 ani să-și stăpânească impulsivitatea. Viața emoțională a copilului se

colorează și lărgește o dată cu creșterea numărului de interacțiuni sociale mediate de grădiniță sau de grupurile de joacă. Copilul de 3 ani resimte stări de vinovăție și rușine, cel de 4 ani, stări de pudoare și de mândrie; cel de 5 ani resimte respect pentru munca adultului iar la 6 ani începe să fie părtaș la unele stări, complexe legate de rolul si prestigiul lui. Triada: mama–tata–copil se obiectivează în complexele lui Oedip sau al Electrei, se constituie în ciuda destabilizării și dezorganizării produse ca, factorul de maturitate emoțională.

c.9. Voința în perioada 3–6 ani

Dezvoltarea gândirii, memoriei și a limbajului antrenează apariția și apoi, dezvoltarea proceselor voluntare. Un rol important îl are în acest sens, adultul care ajută la reglarea comportamentelor oferind imperative de genul: „Să fii cuminte!" sau „Așteaptă puțin!", imperative care încet-încet devin ordine interne pentru copil: „Mama a spus să fiu cuminte" sau „Mama a spus să aștept".

c.10. Personalitatea în perioada 3–6 ani

Jocul este „de fapt, marea școală a personalității, repetiția ei generală pentru viață" (Șchiopu & Piscoi, 1982). În această perioadă se înlocuiesc modalitățile simple de satisfacere a trebuințelor, cu modalități noi, mai civilizate, mai educate. ***Dezvoltarea intereselor*** – preșcolaritatea este vârsta formării a numeroase interese, datorită impetuozității curiozității. Caracteristica acestor interese este: instabilitatea. Unii copii încep să prezinte interese tehnice, alții interse pentru cărți de povești, alții pentru anumite tipuri de jocuri („de-a școala", „de-a magazinul") etc. Interesele de cunoaștere se împletesc cu cele ludice (de joc) și se intensifică spre vârsta de 5 ani. ***Dezvoltarea aptitudinilor*** – preșcolarul manifestă aptitudini artistice, muzicale, coregrafice, plastice, de gimnastică, dramatice și chiar tehnice. Uneori, dezvoltarea aptitudinilor se realizează precoce și impetuos, în perioada preșcolarității. Este perioada când, concomitent cu dezvoltarea

aptitudinilor artistice are loc și formarea gustului pentru frumos. ***Dezvoltarea caracterului*** – perioada preșcolară este recunoscută ca fiind perioada în care se pun bazele caracterului, perioada fiind definitorie pentru dezvoltarea personalității copilului. Vârsta de 3 ani este un punct important în procesul de dezvoltare a laturii cognitive și morale a caracterului, punând bazele primare ale concepției despre lume și viață. În perioada preșcolară „se pun bazele a numeroase trăsături pozitive de caracter, generate de activități colective și mai ales de joc” (atitudinea de colaborare și de întrajutorare, spiritul de echipă, inițiativa, independența, hotărârea, stăpânirea de sine etc.). „Valorile nu sunt ca autobuzele. Ele nu duc nicăieri, ci definesc ceea ce ești” spuneau Florin Colceag și Florin Alexandru (2016, 71).

Procesul de identificare apare spre vârsta de 5 ani, când contactele copilului sunt mai numeroase și variate, identificarea începând să depășească „axa parentală” (Șchiopu & Piscoi, 1982). **Imaginea de sine la preșcolar** este încă neclar conturată, formându-se treptat printr-un proces de interacțiune Eu–celălalt, în urma căruia copilul ajunge să cunoască ceea ce se așteaptă de la el. La începutul perioadei preșcolare se observă o tendință clară de supraapreciere – în absența reperelor de comparație, copilul se proiectează pe sine drept etalon implicit, face o apreciere centrată pe sine, ceea ce conduce la dilatarea imaginii de sine. Pe parcurs, grădinița oferă spațiul social de comparație prin intermediul grupului de egali și a activităților comune, ajungându-se astfel la cunoașterea de sine și de celălalt și la scăderea acestei supraaprecieri (Damon & Harț, 1988, 123). Preșcolarul are o imagine de sine preponderent pozitivă, imagine care trebuie protejată de părinți și educatori, ea constituind sursa autoacceptării, de mai târziu. Până la 6–7 ani, existența a două medii – familia și grădinița – favorizează dezvoltarea lumii interioare a copilului și stimulează formarea imaginii de sine. În această etapă, situațiile care favorizează formarea imaginii de sine sunt cele în care copilul încearcă un sentiment de putere asupra lucrurilor/anturajului sau situațiilor în care apar rezistențe, în fața dorințelor copilului, decepțiilor

și eșecurilor în planul realizărilor motrice sau intelectuale, al raporturilor afective cu anturajul. Părinții și educatorii este bine să vegheze ca imaginea de sine a preșcolarului să se mențină pozitivă. Imaginea de sine reprezintă un „resort puternic în susținerea continuă a învățării" (Ionescu, 2010, 31). Încheiem cu aprecierea lui Florin Colceag și a lui Florin Alexandru depre *increderea în sine,* care „este punctul de cotitură între mediocritate și genialitate, practic, aceasta este zona de front în dezvoltarea unui individ, în evoluția sa" (2016, 145).

CAPITOLUL II.
Jocul – activitate fundamentală la vârstele copilăriei

„Aud și uit,
Văd și țin minte,
Fac și înțeleg**"**.
(proverb chinezesc)

2.1. Jocul – concept, caracterisctici

2.1.1. Despre joc

Spui copilărie, spui joc; spui copil, spui joc; spui joc, spui veselie. Cum ar fi o lume în care să nu existe jocul? Vă puteți imagina? Ar fi ca în regatul împăratului care a interzis, jocul pentru că o ursitoare a prezis că fiul său va muri în timpul unui joc. Jocul fiind interzis în regat, copiii nu se mai jucau, nu mai erau râsete, nu mai era veselie și copiii se îmbolnăveau tot mai des. S-a îmbolnăvit grav și fiul împăratului, atât de grav încât ... era pe moarte. Copilul mai avea o singură dorință: să se joace pentru ultima oară. I s-a permis să se joace și... surpriză... copilul s-a însănătoșit ca prin minune. Împăratul s-a căit amarnic pentru hotărârea luată și a revenit asupra acesteia. Jocul a fost din nou permis în regat, râsetele și veselia au revenit. În concluzie: *copilăria este făcută pentru a te juca*. Jocul este, așadar, o „activitate naturală" care caracterizează diversele etape ale vârstelor copilăriei. Jocul este pentru copil principala modalitate prin care el învață, se dezvoltă, cunoște lumea, relaționează cu ceilalți. Prin joc, copiii crează și își afirmă personalitatea.

Să pornim de la definiția jocului oferită de Wikipedia: „activitate recreațională în care sunt implicați unul sau mai mulți jucători, fiind definit printr-un scop pe care jucătorii încearcă să-l atingă și un set de reguli care

determină ce pot face jucătorii”. Jocul este activitatea fundamentală a copilului, acesta fiind momentul în care se realizează o „decentrare a psihicului de pe activitatea de percepere pe activitatea de implantație în viața cultural-socială, prin simbolizări ample și complexe” (Șchiopu, Verza, 1981, 97). Filosoful evoluționist Spencer considera că „jocul nu reprezintă decât o canalizare a energiilor care îi prisosesc copilului” iar psihologul german, Karl Groos vedea jocul ca pe o „etapă pregătitoare pentru perioadele de mai târziu”, în timp ce psihologul austriac, Karl Buhler îl consideră o „modalitate de provocare a plăcerii copilului” (Bogdan, Stănculeanu, 1971). O definiție clară, care punctează aspectele definitorii ale jocului este oferită de Tiberiu Bogdan și Ilie Stănculescu: „jocul este o formă de activitate tipic umană, voluntară, fără scop imediat, prin care copilul pătrunde și ajunge să înțeleagă – la un nivel elementar – fenomenele naturii și ale societății” (1971, 76). Edouard Claparéde aprecia că „jocul este prima formă de activitate a copilului”; imitația apărând după câteva luni”. Jocul „devine activitate compensatorie față de activitatea de învățare, creând pentru aceasta condiția de odihnă activă” (Șchiopu, Piscoi, 1982). În prezența adulților, jocul oferă copiilor stimularea și activitatea fizică de care au nevoie pentru a-și dezvolta creierul, proces necesar viitoarei învățări. După Howard Gardner, jocul reprezintă o „experiență care stimulează dezvoltarea tuturor celor nouă tipuri de inteligențe, un proces universal interdisciplinar, o activitate de exprimare a Sinelui, un drept fundamental al copilului, un mod de înțelegere a realității”. Jocul capătă o pondere și un rol deosebit, ca „valoare formativă bine determinată, în momentul cînd cadrul relațional al copilului se extinde o dată cu plecarea lui la grădiniță. Posibilitățile crescute de contact și cu alți adulți, din afara cercului familial determină un proces de emancipare afectivă, reflectată în joc” (*Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară).* Într-un fel, jocul copilului echivalează cu „munca adultului” (Bucinschi et al., 2009, 20) fiind o activitate serioasă, care îl ajută pe copil să crească și în care se implică total. Gabriela Kelemen, în volumul *Educație*

timpurie spunea că „pentru copil, jocul reprezintă viața și realitatea în toată complexitatea ei. Jocul este ocupația preferată și cea mai intensă a copiilor. Prin joc copilul se confruntă cu sine-însuși, cu ceilalți, cu diferite materiale și procese și cu mediul înconjurător" (2019, 245). Jocul dezvoltă creativitatea copilului, perseverența, formează atitudini, trăsături de personalitate. Prin joc, copilul achiziționează cunoștințe, se adaptează la diferite contexte de viață, experimentează, învață, descoperă, visează. Jocul este, de fapt „ocupația copilăriei" iar „invitația la joacă le dă copiilor posibilitatea de a-și exersa capacitatea de a lua decizii și puterea" (Terebush, 2020, 81–85).

2.1.2. Caracteristicile și principiile jocului

Caracteristicile jocului sunt următoarele:

- *caracter universal și permanent* – jocul este o realitate prezentă în viața omului, indiferent de vârsta acestuia, regiunea geografică sau etapa istorică;
- *caracter polivalent* – jocul este pentru copil „și muncă și artă, și realitate și fantezie". Jocul are diferite semnificații de la cele pozitive până la cele negative, el putându-se referi la o activitate cu caracter constructiv, distractivă, plăcută sau dimpotrivă distructivă (a se vedea, jocurile de noroc);
- *caracter complex* – jocul este o activitate cu rol determinant în formarea și dezvoltarea personalității copilului;
- *sprijină procesul de identificare cu adultul* – pediatrii spun că până spre vârsta de 2 ani, copilul este stimulat mai mult de plăcerile senzoriale. După această vârstă, copilul începe să-și exprime lumea sa interioară, inventând diverse scenarii, elaborate pe baza observării adulților – de exemplu: „Îi dau telefon lui tati, că eram în vacanță, în avion" – astfel copilul își realizează dorințele, mai mult sau mai puțin conștiente (dorința de a crește, de a se identifica cu adultul, de a-și stăpâni universul... fiind „stăpânul" jocului);

- *ajută la descărcarea stresului acumulat* – jocul, sinonim cu plăcerea, poate îndeplini funcția de a-i descarcă micuțului, micile sau mai marile neplăceri. Stresul este tot atât de răspândit în viața micuților ca și în a adulților... iar atunci când copilului îi vine greu să „digere" o situație/ un fapt, sau să depășească un conflict, el va pune în aplicare „scena" din viața reală, prin intermediul unui joc. Pentru el, acesta este mijlocul cel mai bun de a se raporta la un eveniment neplăcut. Prin jocul pus în scenă, copilul exprimă ceea ce i-ar fi greu să transmită prin cuvinte. De aceea, în postura de părinte sau educator este bine să fim atenți la, jocurile copiilor.

În lucrarea *Educație timpurie* (2019, 252–257), Gabriela Kelemen prezintă nouă **condiții ale rolului formativ al jocului**:

- *buna-dispoziție*: copiii se pot juca singuri, sau în grup, făcând-o cu mare plăcere, simțindu-se bine. Se pot juca perioade lungi de timp, fără să se plictisească, bucurându-se de joc și de compania colegilor.
- *eliberarea energiei creatoare* – în timp ce se joacă, un copil este concentrat, gândește soluții/scenarii de joc (energie psihică) dar și se cațără, aleargă, sare, se învârte (energie fizică). Această energie este „convertită în energie creatoare prin activarea valențelor formative ale jocului" (Kelemen).
- *înțelegerea realității* – în timpul jocului, copilul explorează și acționează asupra realității în „tentativa lui de a o cunoaște".
- *socializare* – în joc, copilul interacționează cu ceilalți, copii sau adulți, stabilește sau consolidează relații (a se vedea formarea prieteniilor).
- *exersarea limbajului* – prin joc, copilul: se îmbogățește cu noi expresii și formule verbale, își dezvoltă expresivitatea vorbirii, prin utilizarea elementelor para– și nonverbale ale comunicării.
- *dezvoltarea creativității* – jocul este impregnat cu fantezii și elemente de ireal care exersează imaginația creatoare a copilului, oferindu-i acestuia libertate și consolidându-i idea că imposibilul este posibil, în cadrul jocului.

- *stimularea gândirii și a capacității de înțelegere a obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare* – prin joc, copilul experimentează, găsește soluții, analizează, discriminează dezvoltându-și gândirea, memoria, imaginația.
- *formarea atitudinilor* – în special în cazul jocurilor de grup se cunosc mai bine, raportându-se la ceilalți; își stabilesc ierarhii, stabilesc și respectă reguli.
- *dezvoltarea aptitudinilor* – jocul activează și pune în valoare caracteristicile personalității copilului, care îl pun în valoare, comparativ cu ceilalți.

2.2. Teoriile jocului

Despre joc s-au elaborat mai multe teorii care încearcă să-i explice originea, caracteristicile, specificitatea și chiar, finalitatea.

2.2.a. Teoria recreerii (odihnei)

a. *reprezentanți:* Schaller (1861), Lazarus (1883)

b. *ideea de bază*: jocul este o recreere; el odihnește și reface organismul, de aceea este forma de activitate abordată de către copil

c. *discuții***:** Jocul reprezintă o modalitate de „îndepărtare a plictiselii și de umplere a timpului disponibil prin activități plăcute" (Kelemen, 2019, 251). Afirmția ar fi adevărată dar, mai degrabă în cazul adulților, nu și al copiilor. Adulții sunt cei care consideră jocul o activitate cu scop recreativ, o distracție. E. Claparede spunea despre această teorie că are „caracter echivoc și argumentație insuficientă". Copiii se joacă aproape tot timpul, de când se trezesc până când adorm, parcă fără să obosescă. Nu poate fi vorba de plictiseală, ca pretext pentru joacă și în niciun caz de oboseală.

2.2.b. Teoria surplusului de energie

a. *reprezentanți*: Schiller (1795), Spencer, (1872)

b. *idei de bază*: autorii consideră că orice copil are un surplus de energie, care trebuie eliminat căci nu se poate consuma prin „ocupații serioase".

Excesul (surplusul) de energie se elimină prin diferite mișcări produse, mișcări „străine de orice utilitate imediată”. Acestea constituie, jocul.

c. *discuții:* Se poate ca surplusul de energie acumulată de copil să favorizeze jocul, dar nu se poate constitui o explicație a acestuia prin „energia acumulată în exces” (Niculescu, 1999). Putem completa și că „nu vedem oare și copii jucându-se chiar atunci când sunt foarte obosiți și cad adormiți pe jucăriile lor? Sau copii convalescenți amuzându-se în pătucul lor, îndată ce s-au întremat puțin, fără a mai aștepta un surplus de forțe?” (Claparede).

Observăm că aceste prime două teorii susțin idei opuse: prima consideră că jocul apare când copilul are nevoie de odihnă, (pentru a se recrea), cea de a doua, dimpotrivă, consideră că atunci când copilul acumulează un surplus (exces) de energie și atunci face apel la, joc (Niculescu, 1999).

2.2.c. Teoria teoria atavismului (recapitulării)

a. *reprezentant:* Stanley Hall (1902)

b. *idei de bază:* jocurile sunt văzute ca „rudimente” ale generațiile anterioare care „s-au menținut la copil, conform legii biogenetice”. Jocul se poate încadra în cultura căreia îi aparține copilul, este o adevărată „repetare a instinctelor și formelor de viață socială în ordinea cronologică a apariției lor” „reproducând prin formele sale, perioadele preistorice ale rasei umane (războiul, vânătoarea, lupta pentru existență, construirea de adăposturi etc)” (Hall). Acesta spunea că „jocul este un exercițiu necesar dispariției tuturor funcțiilor rudimentare, devenite inutile; copilul le exercită la fel cum mormolocul iși mișcă coada pentru a scăpa de ea” în drumul lui către a deveni pește.

c. *discuții:* teoria pare că nu se mulează pe realitate. Jocul nu poate ca prin exercitarea lui, să slăbească formarea viitoarelor activități; de exemplu, fetițele care se joacă cu păpușa devin mai târziu mame mai puțin bune decât acelea care au disprețuit acest joc? (Dănescu).

2.2.d. Teoria exercițiului pregătitor (exersării/pregătirii pentru viață)

a. *reprezentant*: Karl Gross (1896)

b. *idei de bază*: jocul este abordat dintr-o perspectivă biologică, fiind analizat atât la om cât și la animale. Gross vedea în joc un „pre-exercițiu al activităților viitoare ale individului". S-a observat că sunt aproape tot atâtea tipuri de jocuri câte instincte avem – jocuri de vânătoare, jocuri de luptă, de competiție, jocuri erotice. „Puiul de pisică, de pildă, se năpustește spre „frunza uscată stârnită de vânt, cum se va năpusti mai târziu pe un șoarece sau pe o pasăre (...) Ajungem, deci, să considerăm jocul ca pe un exercițiu pregătitor pentru viața serioasă", pentru viața de adult. La naștere, instinctele moștenite nu sunt destul de dezvoltate, astfel, este necesar, ca aceste instincte să fie exercitate sau completate prin noi achiziții. Această răspundere ii revine jocului (Dănescu). Claparede aprecia că jocul este „un exercițiu pregătitor pentru viața de adult, având rolul de a activa la copil nu instincte, ca la animale, ci funcții motrice sau mintale".

c. *discuții:* „jocul ca un pre-exercițiu" – discutabilă afirmație dacă ne gândim la copilul care în joacă se preface că este, o rață. Oare el ca adult, va deveni ornitolog? Teoria este criticată, de către *școala lui Stanley Hall*, „care nu poate accepta ca jocul să fie o pregătire pentru viitor întrucât aceasta contrazice ideea sa potrivit căreia copilăria este dominată de rămășițe ale trecutului". *Patrick* atrage atenția asupra faptului că, „în afara jocurilor de imitare, celelalte jocuri nu se aseamănă deloc, sau aproape deloc cu activitățile de la vârsta adultă". *Rabick* se opune teoriei, acuzându-l pe Gross de „confuzie între joc și învățare, deoarece consideră că jocul ar avea ca funcție dobândirea unor anumite deprinderi, funcție pe care, autorul amintit o consideră specifică învățării și nu jocului". Potrivit acestui sens, „Paul Popescu-Neveanu îi dezvăluie o fațetă mai complexă, înțelegând-o ca proces de asimilare activă de informație (retenție mnezică) însoțită de achiziționare de noi operații și deprinderi. Are, în consecință, o latură informațională și una operațională (formativă). Dar, achiziția de cunoștințe și dezvoltarea de

operații și deprinderi se realizează cu scop explicit în activitatea de învățare de tip școlar, dirijată și conștientă; nu înseamnă că prin joc și, mai târziu, prin muncă, nu se achiziționează informații și nu se formează operații și deprinderi, chiar dacă ele nu sunt urmărite în mod explicit, nu se constituie ca scop în sine al activității" (Niculescu, 1999, 27). *Elkonin* aprecia că Gross intuiește importanța jocului pentru dezvoltare și din acestă perspectivă, contribuție lui este foarte importantă.

2.2.e. Teoria jocului ca stimulent al creșterii

a. *reprezentant*: H.Carr (începutul secolului al XX-lea)

b. *idei de bază*: autorul realizează o comparație între om și animal, precizând că amândouă au anumite instincte moștenite, unul dintre aceste instincte fiind, pofta de joc (Kelemen, 2019). El a atras atenția că „jocul procură organismului, printre altele, stimularea necesară creșterii organelor" („funcția creează organul"), el fiind un exercițiu, dar ludicul nu se referă la dezvoltarea și perfecționarea instinctelor (pre-exercițiu), ci este văzut ca un „post-exercițiu", cu rol în întreținerea instinctelor deja existente (Niculescu, 1999). Și această teorie privește jocul, dintr-o perspectivă biologică.

c. *discuții*: E. Claparède sublinia că jocul copiilor, reproduce ceea ce îl „impresionează pe copil, ceea ce determină asimilarea realității, integrarea ei ca act de trăire, fapt ce va constitui treptat un vast bagaj de posibilități și disponibilități de a reacționa" (Ursula Șchiopu, 1981). Exemplul dat de Claparède este cel al jocului cu păpușile, în care, el considera că nu se exercită la copii instinctul matern, „ci o infinitate de stări afective, de disponibilități nuanțate subtil și de trăiri necesare în procesul adaptării. În consecință, jocul realizează un pre-exercițiu mai mult mental, psihologic. Nu pre-exercițiul explică simbolistica jocurilor, ci o anumită dezvoltare a structurilor mentale contribuie la construirea acestora".

2.2.f. Teoria exercițiului complementar (a compensației)

a. *reprezentant*: Konrad Lange (începutul secolului al XX-lea)

b. *idei de bază*: autorul aprecia că „jocul are rolul de a trezi tendințele care zac amorțite in indivizi, atunci când necesitățile vieții nu vin să le stimuleze. Jocul este considerat un înlocuitor al realității. El oferă animalului, copilului, omului, ocaziile pe care realitatea nu i le oferă. Astfel, animalele domestice se joacă mai mult decât cele sălbatice, jocul constituind o compensare a vieții lor inactive. Tot astfel un funcționar, care stă toată săptămâna la masa de scris, va adopta jocuri de mișcare". Jocul are rolul de a favoriza adaptarea copilului la mediu. Teoria compensației are o multitudine de variante. Chiar, Carr completează această idee susținând că „prin joc copilul își estompează o serie de instincte neoportune sau periculoase în raport cu stilul de viață mai evoluat al omului modern". Exemplul care este oferit este cel legat de tendințele războinice care nu se anulează prin joc ci, jocul are rol de canalizare a personalități, de a degaja dezvoltarea acesteia de opresiunea unor astfel de tendințe.

c. discuții: este în fapt, o altă variantă a teoriilor care văd în joc, un exercițiu deci, teoria continuă ideile avansate de Gross și Carr. Teoria compensației este un adaos la teoriile anterioare, păstrând, alături de acestea limitele lor, limite care rezidă, în special în imposibilitatea de a explica plenar și integral multitudinea de jocuri, complexitatea jocului la copil (Niculescu, 1999). Această teorie precizează, că jocul „nu este pre-exersare a unor tendințe care abia se dezvoltă, nici post-exersare a unor tendințe existente deja, ci are rol de a crea alte funcții, la care viața serioasă va face apel mai târziu". Carr este cel care se referă la unele tendințe înnăscute care se supun efectelor cathartice ale jocului, cum ar fi, de pildă, instinctul de pândă, antrenat și atenuat prin jocurile de competiție și instinctul sexual atenuat prin dans. Acțiunea cathartică este mai puțin evidentă la copilul mai mic și se nuanțează la copiii mai mari.

2.2.g. Teoria psihanalitică despre joc

a. *reprezentanți*: S. Freud, A. Adler

b. *idei de bază*: în copilărie, copilul este expus și trăiește diferite experiențe traumatizante. Jocul devine „unica modalitate de luare în stăpanire, prin

repetare a tensiunilor insurmontabile pe care le poartă în sine traumatismele". Freud vedea jocul ca un „mijloc terapeutic natural îndreptat împotriva posibilelor nevroze care domină copilăria"

c. *discuții*: Analiza jocului i-a oferit ocazia lui S. Freud să demonstreze existența inițială a tendinței spre reproducerea obsesivă a situației traumatice. Celebrul psihanalist considera că „nu obiectele și rolurile ce și le asumă copilul în joc sunt importante, ci faptul că acestea oferă posibilitatea unei reproduceri simbolice a situației traumatizante". Pe de altă parte, Freud aprecia că la baza jocului se află și dorința copilului de a deveni adult și de a acționa așa cum acționează, adultul. Discipolul Freud, A. Adler considera jocul „o formă de exprimare a complexului de inferioritate".lui

2.2.h. Teoria lui Jean Piaget

a. *idei de bază:* celebrul psiholog elvețian vede jocul ca pe „o activitate de asimilare, activitate ce are o funcție dublă: prima este aceea de repetiție activă și consolidare, prezentându-se sub forma de asimilare funcțională sau reproductivă, responsabilă de dezvoltarea prin funcționalitate (idee ce se apropie de teoriile anterioare); a doua funcție este una de factură mentală și constă în „digestia mentală", aspect explicat îndeosebi prin modul în care vede autorul rolul jocului în evoluția copilului" (Niculescu, 1999, 28). De fapt, jocul poate fi văzut ca o activitate de asimilare care se complică treptat, „încorporând o vastă simbolistică de-a lungul ontogenezei timpurii". „Prin repetări de conduite în joc sau în afara acestuia, se constituie treptat *scheme de acțiune și scheme mentale corespunzătoare acțiunilor, controlului și reprezentării acestora*", expresii ale asimilării și acomodării. Pentru o schemă elaborată, prin asimilarea ei se permite reproducerea acesteia; de exemplu, schemele senzorio-motorii care pot fi reproduse în condiții variate. Conform lui Piaget, *jocul simbolic* constituie „polul extrem al asimilării realului". În jocul simbolic, obiectul simbol este, mai degrabă, *un substituent al unui obiect real*. Astfel, în jocul copilului, „bățul" poate fi/deveni un cal, o sabie sau orice, în funcție de ce are nevoie copilul în jocul respectiv. Deci, obiectele sunt folosite

în jocul simbolic pentru a evoca și/sau a substitui realului, păstrând acțiunile determinate de acestea.

În funcție de gradul de complexitate și evoluția lor ontogenetică, Piaget consideră că există trei categorii de jocuri, la care se adaugă o a patra, care face trecerea către activitățile neludice, văzute ca „adaptări serioase”:

- *jocul exercițiu* – se referă la repetarea, cu mare plăcere, a unei activități în scopul adaptării;
- *jocul simbolic* – considerat „apogeul jocului infantil” (Piaget & Inhelder, 1966, 28), este acel tip de joc în care un obiect oarecare sau un gest simbolic înlocuiesc/simbolizează alte obiecte și acțiuni. Prin intermediul jocului simbolic se vizează transformarea realului prin „asimilarea lui la trebuințele Eu-lui” (perioada de la 2 la 5–6 ani). Jocul simbolic „se referă adesea și la conflicte inconștiente: interese sexuale, apărarea împotriva angoasei, fobiile, agresivitate sau indentificare cu agresorii, retragere din frica de risc sau de competiție etc. Simbolismul jocului este asemănător în aceste cazuri cu „simbolismul visului în asemenea măsură, încât metodele specifice ale psihanalizei infantile folosesc materiale ale jocurilor (Piaget & Inhelder, 1966, 30).
- *jocul cu reguli* – apare la copil, după vârsta de 3 ani, el transmițându-se într-un cadru social, de la adulți la copil sau chiar, de la copil la copil. Este foarte important pentru viața socială a copilului, pentru dezvoltarea lui morală, pentru integrarea acestuia în grup. *A respecta regulile* poate fi privită ca o condiție pentru acceptarea în grupuri de covârstnici, în timp ce nerespectării acestora atrage lipsa de simpatie sau chiar, excluderea din grupuri. Adultul este model și „apărător” al respectării regulilor de către copil. Respectarea regulilor în cadrul jocurilor poate fi apoi prelungită în viața de zi cu zi a copilului, în diverse activități ale acestuia, în diverse contexte de viață.
- *jocul de construcție* – apare după vârsta de 5–6 ani. La început este integrat în simbolismul ludic, apoi „tinde să constituie veritabile

adaptări (construcții mecanice) sau soluții la probleme și de ce nu, adevărate creații inteligente".

Jean Piaget lansează ideea că „jocul propriu-zis se naște odată cu ficțiunea", pe care o întreține, ca atare. O dată cu trecrea timpului, ficțiunea din joc va fi eliminată, pe măsură ce jocul se socializează tot mai mult, membrii săi trebuind să se supună unor reguli care nu mai pot ține doar de ficțiunea fiecăruia dintre ei.

b. *discuții* – teoria lui Piaget deși este recunoscută drept una dintre cele mai reprezentative din domeniu, a avut și puncte slabe. Unul dintre acestea se referă la, caracterul egocentrist din jocurile copiilor, din prima și cea de-a doua parte a copilăriei.

2.2.i. Teoria lui Édouard Claparéde

a. *idei de bază:* autorul vedea jocul ca pe un „exercițiu pregătitor pentru viața de adult" (1975), fiind de aceeași părere cu K. Gross. Motivele pentru care jocul este văzut ca un pre-exercițiu sunt: (1). dezvoltarea insuficientă a copilului care nu-i permite să desfășoare o activitate serioasă; (2). împrejurări care se opun îndeplinirii unei activități serioase care să satisfacă dorința respective. Funcția principală a jocului este cea *de derivare*, adică aceea „de a permite copilului să-și realizeze Eul, să-și manifeste personalitatea, să urmeze, pentru moment, linia interesului său major, atunci când nu o poate face prin activități serioase" (jocul poate fi văzut ca un „înlocuitor al activităților serioase", un exercițiu pregătitor pentru viața de adult).

Pedagogul elvețian Claparéde a identificat mai multe „funcții secundare" ale jocului:

- *funcția de divertisment* – prin joc se poate înlătura plictiseala provocată de lipsa de acțiune; este o funcție a jocului regăsită în cazul jocului adulților;
- *funcția jocului „ca element odihnitor"* – nu face referire la repaus, ci mai degrabă la o „eliberare din constrângerea muncii" (referire valabilă

pentru adulți); jocul astfel, „răspunde tendințelor de afirmare refulate, gâtuite de necesitățile muncii”, spunea Claparéde;

- *funcția jocului ca, agent de manifestare socială* – funcție conform căreia jocul „ar exercita la copil tendințele sociale, dar fără posibilitatea de a le menține”;
- *funcția jocului ca, agent de transmitere a ideilor, obiceiurilor de la o generație la alta* – prin intermediul jocului se pot transmite: legende, mituri, obiceiuri, povești etc. de la o generație la alta.

2.2.j. Teoria lui Jean Chateau

a. *idei de bază:* autorul volumului „Copilul și jocul” (1975), Jean Chateau considera că prin joc, copilul se „dezvoltă, copilăria fiind ucenicia vârstei mature,iar desfășurarea jocului are mai multă importanță decât rezultatul lui; tot prin joc, copilul traduce potențele virtuale care apar succesiv la suprafața ființei sale”. Jocul nu este văzut ca un substitut al muncii, dar el pregătește copilul pentru activitățile viitoare: învățarea și mai apoi, munca. Așa cum adultul muncește, elevul/studentul învață, așa și copilul, se joacă. Jocul este cel care-i oferă copilului autonomie și „scheme practice” care-i vor fi utile mai apoi în viața de elev/student, apoi în cea de adult. Chateau aprecia că, „pentru copil, jocul este prilejul de afirmare a Eu-lui, în timp ce pentru adult, este o cale de relaxare, un remediu contra plictiselii.

2.2.k. Contribuțiile lui A. Gesell, D.B. Elkonin și L.S. Vîgotski

Arnold Gesell vedea jocul copilului ca pe „o cale de socializare și culturalizare”. Concepția lui despre joc este asemănătoare cu cea a lui Jean Piaget dar, modul de analiză al acestuia este diferit. J. Piaget observa și analiza rolul jocului în dezvoltarea psihică a copilului, în timp ce A. Gesell observă și analizează jocul „având ca obiectiv fundamental, conduita de joc cu particularitățile sale”.

Daniil Borisovich Elkonin recunoaște importanța și meritele aduse de teoriile anterioare despre joc dar, vine cu o serie de critici la adresa fiecăreia

dintre ele. El vede ca important „rolul condițiilor externe asupra jocului copiilor și, implicit, prin calitățile și manifestările acestuia, asupra dezvoltării copilului" (1980) și vorbește clar despre funcția formativă a . jocului.

Lev Simhovici Vâgotski continuă demersul lui Elkonin și „subliniază într-o manieră specifică rolul formativ al jocului" (Niculescu, 1999, 36). El este cel care aduce în discuție importanța utilizării în jocul copiilor a „zonei proximei dezvoltări sau a dezvoltării apropiate". El spunea că cerințele jocului (referire la sarcinile acestuia) este bine să depășească cu puțin nivelul psihic al copilului/copiilor. Această situare a cerințelor, cu puțin peste nivelul psihic al copilului este ceea ce Vîgotski numește: „zona proximei dezvoltări sau a dezvoltării apropiate". Astfel, jocul are rolul de a „împinge dezvoltarea copilului". Ideea aceasta nu contrazice principiul respectării particularităților de vârstă ale copiilor dar se menționează existența riscului de suprastimulare a copilului în scopul dezvoltării acestuia, eventual precoce.

2.3. Jocul, de-a lungul copilăriei

Nu poți să-ți imaginezi copilăria fără copii care se joacă. La câteva săptămâni de la naștere, bebelușul „se joacă": își privește mâinile, își ascultă propriile sunete, urmărește cu privirea diferite obiecte sau persoane. La 4 luni, copilul se joacă având atâtea de: ascultat, auzit, mirosit, gustat, privit, atins, descoperit. La 1 an, copilul tot în joacă se deplasează peste tot pentru a-și extinde aria descoperirilor. La 18 luni, trece de la o activitate la alta dorind să prindă, să escaladeze, să demonteze, să deschidă, să deșurubeze, să imite etc. Apoi, o dată cu trecerea timpului, copilul utilizează jocul pentru a se dezvolta, a-și exersa abilitățile și cel mai important, pentru a învăța. „Copilul învață cu preponderență din contactul său cu mediul fizic și social. Relația pe care acesta o are cu mediul, răspunsul pe care îl primește la interacțiunile pe care le inițiază sau le stabilește în demersul său de explorare și experimentare sunt definitorii pentru dezvoltarea integrată" (Bucinschi, 2009, 37).

Mildred Parten prezintă șase ***stadii prin care trece dezvoltarea jocului***, la copil. Aceste stadii sunt următoarele:

1. ***stadiul de neangajare/ non-activitate*** – este specific copiilor foarte mici fiind stadiul când copilul nu se angajează în joc. Are două sub-stadii:
   1.a. 0–6 luni – bebelușii se joacă singuri ducând jucăriile/obiectele la gură sau atingându-le/lovindu-le cu mâinile (exemple: jucăriile tip sunători și jucăriile suspendate).
   1.b. 6–12 luni – copiii continuă să se joace singuri cu jucării/obiecte și să exploreze mediul înconjurător folosindu-și gurița și mâinile. Apare și jocul simplu cu adultul (a se vedea jocul „cu-bau").
2. ***stadiul jocului solitar (independent)*** – copiii se joacă singuri, chiar dacă sunt cu alți copii. Sunt interesați doar de activitatea lor, nefăcând niciun efort să intre în relație cu alți copii, chiar dacă aceștia sunt în jurul lor. Le face plăcere să se joace cu adulții și le plac activitățile repetitive, de genul: să pună sau să scoată piesele dintr-o cutie, să „scrie" pe diverse suprafețe, să bată cu diverse obiecte în ceva care face zgomot, etc.
3. ***stadiul jocului de observare (spectator)*** – copilul îi privește pe alții cum se joacă. Poate să discute cu aceștia, îi poate imita dar tot singur se joacă.
4. ***stadiul jocului paralel*** – copilul începe să se joace cu jucării/obiecte asemănătoare celorlalți copii, dar nu împreună cu aceștia ci, lângă aceștia. Este de fapt, un tip de învățare, o învățare prin imitație, dar realizată de unul singur. Continuă să se joace cu plăcere, cu adulții.
5. ***stadiul jocului asociativ*** – copiii încep să se joacă împreună dar jocul nu este structurat. Își schimbă între ei jucăriile, interacționează, alternând jocul de unul singur cu cel asociativ. Este stadiul în care se dezvoltă: cooperarea, limbajul, socializarea și capacitatea de a rezolva probleme.

6. ***stadiul jocului cooperativ*** – copiii își coordonează conduita în relație cu conduita celorlalți parteneri de joc. Copilul aflat în a doua jumătate a preșcolarității intră în scenariul unui „rol" și îl susține pe toată perioada de desfășurare a acestuia. Simte că aparține grupului cu care se joacă, implicându-se total în activitățile acestuia.

2.3.1. Jocul în primul an de viață

Perioada primului an de viață este perioada când în viața copilului își fac apariția primele forme de joc. Astfel, prima „formă de joc" este **contemplarea activă** a obiectelor din vecinătatea micuțului, a elementelor corpului lui și al mamei. Mănuțele proprii sau piciorușele sunt cele mai utilizate „jucării". Pe lângă contemplarea acestora minute în șir, scutecele, păturicile, chiar colțul perniței sunt „jucării" perfecte pentru cel mic. Jucăriile în balans, caruselele muzicale viu colorate dar și cravata lucioasă a tatei sau eșarfa moale a mamei sunt și ele bine primite de copii. Dacă inițial, jocul cu mânuțele/piciorușele este rar și neintenționat, copilul crește și jocul capătă intenționalitate, la fel ca și atingerea jucăriei de deasupra pătuțului, care era atinsă inițial, accidental în timpul mișcării relativ dezordonate a mâinilor iar mai apoi, intenționat.

Copilul crește și apar **jocurile de manipulare** a obiectelor, de apucare (de exemplu: zornăitorile sau diferite obiecte casnice: o linguriță sau un PET micuț), de atingere (a materialelor cu diferite texturi, a cărticelelor senzoriale), de lovire (a se vedea covorașele de joacă), de împingere sau de tragere. Ele sunt apanajul copiilor foarte mici îmbinând utilul cu plăcutul, fiind una dintre cele mai bune modalități de dezvoltare a abilităților motorii pentru micuți. În general, conduita de mânuire a jucăriilor devine mediată de un plan mental relativ evoluat, coordonată mental – prezent situativ – dar și anticipativ (Șchiopu, Verza, 1981). Apar și **jocurile de vocalizare** în această perioadă: inițial gânguritul apoi emisiile vocalice urmate de cele silabice. După vârsta de 6 luni, jocurile cu primele frânturi de cuvinte se

complică; adăugându-li-se jocul cu picioarele, mâinile care continuă să fie obiecte de joacă dar și instrumente utile în jocul cu alte jucării. Este perioada când copilul se joacă singur, dar începe să prefere prezența unui adult-partener, chiar dacă jocul cu el este ceva mai dificil fiind posibil, în forme rudimentare de la 6 luni, când se conturează o nouă etapă a relației copil-adult (Niculescu, 1999). Copilul este într-un proces de învățare permanentă, jocul apărând și în diferite momente ale vieții copilului cum ar fi: hrănirea, rutinele de curățenie etc.). Multe din activitățile zilnice se prelungesc în/prin joc (momentul mesei, baia zilnică, plimbarea devin și momente de joc). Treptat jocul devine o „activitate investită cu funcții formative, o formă de activitate prin care se reflectă realitatea obiectivă. Jucăria începe să câștige din ce în ce mai multă importanță în lumea copilului” (Niculescu, Lupu, 2007, 35). Spre sfârșitul perioadei, își face apariția, **jocul simbolic** fiind însă de scurtă durată, discontinuu, instabil. Copilul se joacă introducând treptat elemente de imitație în jocul lui și chiar aspecte simbolice simple: „se preface că... face mâncare” (de exemplu) etc. La sfârșitul acestei perioade de vârstă apar și **jocurile sociale**. Se ajunge pentru prima dată la imitație în jocurile tip „în oglindă” (jocuri de tip „cu-cu!”), în jocurile precedate de imitația reflexă (vezi „cucu-bau”), sau de răspunsul prin imitație activă la conduita altora (jocul „de-a v-ați ascunselea”).

2.3.2. Jocul copilului antepreșcolar (1–3 ani)

„Copilul începe să simtă și să trăiască copilăria, să se joace (aprox. 90% din timp) și să adopte acțiuni bazate pe imitație, iar spre sfârșitul perioadei chiar să simtă că el poate fi util adultului și că poate fi la fel de important ca acesta prin tot ceea ce face” (Verza, 2002, 72). Gesell (1943) observa că activitățile senzorio-motorii sunt o adevărată condiție în evoluția jocului, mai ales la vârstele mici. Este perioada de vârstă când sub influența trebuinței interne de a acționa se dezvoltă, **jocul de manipulare.** Copilul transformă în obiecte de joc cam tot ce ajunge în câmpul său perceptiv. În continuare,

este preocupat de mânuirea diverselor obiecte, dar manifestând o mai mare precizie și rapiditate în acțiunile sale. La 1 an și 3 luni, copilul reușește ca, dintr-o grămadă de cuburi, să aleagă două cuburi pe care le va suprapune. În acest sens, Gesell aprecia că în jocul cu cuburile, copilul manifestă „preferința pentru verticalitate”. Rose (1972) a observat că pe la vârsta de 15 luni, copilul încearcă să execute activități din ce în ce mai complicate: să deschidă o cutie, să introducă un obiect mai mic (de exemplu: o biluță) într-un recipient (o sticlă sau un vas cu gâtul subțire). Toate acestea pledează pentru o mai bună coordonare bimanuală și oculo-manuală.

Copilul găsește plăcere nu doar din manipularea obiectelor ci, și din deplasarea lor, dintr-un loc în altul. Între 15 și 20 de luni, **deplasarea obiectelor** devine o „adevărată pasiune”, susținea Ursula Șchiopu. „Avem în față, un tablou al unei conduite animată de o permanentă mișcare (...) Copilul târăște cu plăcere după el jucării cu roți, le părăsește, apoi le reia, ducându-le în alte direcții, ca și când ar pipăi nesigur direcțiile, ca și când direcția ar fi devenit obiect al curiozității și al jocului” (Șchiopu, 1995, 79). La 2 ani și 6 luni îi plac jucăriile cu roți, jucăriile mecanice, cele muzicale, păpușile, mingile, marionetele etc. Curiozitatea copilului se manifestă în această perioadă prin crearea de „dezordine” („aranjează” prin deranj lucrurile prin sertare, pe etajere, răstoarnă interiorul sertarelor etc.). Mai putem adăuga și plăcerea de a aduna obiecte-jucării într-o grămadă și apoi de a le arunca una câte una, acțiune considerată de către unii psihologi ca *formă primară activă a procesului de numărare* (Niculescu, 1999).

Mersul și exersarea lui îi face plăcere copilului și din plăcere se transformă într-un adevărat, joc-exercițiu. Și **vorbirea**, pe care o exersează cu mare plăcere are caracter de joc (de exemplu: repetarea cuvintelor nou învățate, combinarea cuvintelor în acele admirabile „creații lingvistice infantile”). Atenția copilului nu se menține mult asupra aceluiași obiect sau în același tip de activitate. În aceste condiții, copilul prezintă un tablou al unei conduite caracterizată prin instabilitate, „animată de o permanentă

mișcare și căutare. Începând cu vârsta de 2 ani, odată cu posibilitățile mai largi de deplasare și cu mai marea siguranță în mișcare, copilul câștigă o notă nouă în conduita sa; apare **jocul „de-a terminarea acțiunilor”** (Șchiopu, 1970). Astfel, copilul poate finaliza o acțiune indicată de adult sau inițiată de el-însuși (de exemplu: închiderea ușii, aducerea unei jucării etc.). La finalizarea acțiunii ține să precizeze că a realizat ceea ce i s-a cerut sau ceea ce a vrut. **Dansul**, în general după muzica ritmată poate fi văzut și ca o formă de joc. Dansul este efectuat, mai ales pentru a atrage atenția celor din jur asupra lui, plăcerea și încântarea acestora întărind și plăcerea copilului. Este perioada când câteva **rutine** pot fi considerate un fel de jocuri-exercițiu: a se vedea, îmbrăcatul/dezbrăcatul, încălțatul/descălțatul, mâncatul, spălatul pe mâini, pe față etc. În jurul vârstei de 3 ani, copilul începe să se joace cu creioanele și hârtia, fie mâzgălind câte ceva fie, fiind deschis către a învăța lucuri noi care se pot face cu acestea.

Perioada antepreșcolară poate fi văzută și ca **perioada începuturilor simbolisticii ludice**. Simbolistica ludică se pune în evidență pe la un 1 an și câteva luni, sub forma *„animării jucăriei”* – păpușa poate să meargă, mașinuța poate să se miște înainte și înapoi (scheme simbolice de tipul A1, după Piaget); sau, păpușa este pusă să doarmă cu mânuțele scoase afară, deasupra unei batiste care reprezintă, păturica și lângă păpușă se întinde și copilul, simulând că doarme și el (schemă simbolică de tipul B1, după Piaget). Putem afirma că asistăm la nașterea ***jocului simbolic***, joc care „reflectă evenimente și întâmplări trăite de către copil, altfel spus: experiența sa afectivă și de cunoaștere, stocată la nivel de reprezentări obiectuale și de acțiune” (de exemplu: alimentatul păpușii sau baia acesteia). În jocul simbolic apar primele manifestări ale imaginației (pe la 1 an și 4 luni, copilul „se face că mănâncă cu o linguriță”, folosind un bețigaș și stând sub o masă, care este văzută ca fiind, casa sa). Vedem că apare pentru prima dată, substituirea obiectului. În jurul vârstei de 3 ani, simbolistica se poate complica: sunt imitate prin utilizare de simboluri o serie de comportamente ale celor „mari”, din jurul

său (spre exemplu, fetița poate sta pe „scaun" la hair stilyst și vorbește cu aceasta/acesta (imaginar) despre „fetița sa care nu prea mănâncă", fetița fiind reprezentată de păpușa aflată lângă ea). În această perioadă de vârstă, copilului îi face deosebită plăcere să se joace cu adultul. Dacă acesta „face ceva" în contextul jocului (construiește, mută o jucărie) copilului îi place să adauge și el ceva la acțiunea adultului, evidențiind contribuția sa. De asemenea, participă cu plăcere la **jocurile cu mingea a**vându-l ca partener pe adult sau, în și „mai mare măsură îi place să se afle în postura de „jucărie" a adultului în jocuri de tipul „Hopa mare!" când el este aruncat în sus de adult sau când este „trântit" în joacă pe pat etc." (Niculescu, 1999). Spre 3 ani, copilul se poate juca „de-a doctorul", identificându-se total cu personajul pe care-l joacă (exemplu: Georgică, un băiețel de 3 ani, își „consultă pacienții", adică păpușile/animăluțele din pluș și refuză să vină la chemarea părinților până nu îi „consulta" pe toți, pretinzând mamei să i se adreseze cu „domnule doctor").

Jocul copilului antepreșcolar, în jurul vârstei de 3 ani, este încărcat de individualism, de secvențe scurte de concentrare a atenției, de dorință de relaționare nemanifestată efectiv comportamental. Spre 4 ani, după ce copilul a manifestat bucuria jocului „alături" sau a jocului „în paralel" cu un alt(alți) partener(i), copilul începe să fie capabil, pe secvențe foarte scurte, să se joace cu un partener (de exemplu: un copil transportă jucăriile cu un camion și un altul le poate aduna pe cele care cad și le așază la loc – Șchiopu, 1995). La 5 ani, copilul preferă jocurile de construcție, de imitație și cele de rol iar la 6 ani, pe cele de îndemânare și cele colective (Badea, 1997). Se stimulează în cadrul jocului, relațiile interpersonale contribuindu-se astfel la socializarea copilului. De asemenea, jocul copilului este influențat de relațiile socio-culturale din mediul său. Astfel, copiii din mediul rural se implică în jocuri cu obiecte și situații care le sunt familiare (animale, păsări, curte, grădină etc.) iar cei din mediul urban se joacă cu jucării, cuburi, jocuri etc. (Verza & Verza, 2000).

Gândirea, limbajul și spiritul de observație pot fi dezvoltate prin intermediul **jocurilor de asociere** între obiecte și situații. Jocurile potrivite acestei perioade de vârstă sunt: pictatul cu degetele (digitopictura), figurinele adezive, modelarea lutului, puzzle-urile din bucăți mari, jocul la groapa cu nisip etc.

2.3.3. Jocul copilului preșcolar (3–6 ani)

„Jocul este un impuls irezistibil, prin care
copilul își modelează propria-i statuie."
Jean Chateau

În preșcolaritate, jocul este în maxima lui plenitudine. Este forma de bază și dominantă de activitate, este modalitatea prin care se produce evoluția copilului în plan psihologic. „Vârsta preșcolară reprezintă un moment de evoluție psihică, în care jocul capătă caracteristici noi ce-l apropie de alte tipuri de activitate. Jocul este un fel de teren neutru pe care se revarsă întreaga experiență despre lume și viață a copilului, aceasta devenind prin intermediul lui mai subtilă, mai accesibilă" (Șchiopu, 1995, 98). În preșcolaritate „apar cele mai complexe, mai variate și mai interesante forme de joc". Jocul poate presupune reguli, reguli care inițial, se construiesc în timpul desfășurării jocului, apoi regulile sunt creionate anterior derulării jocului și, în final, regulile sunt clar prezentate înaintea începerii jocului. Acestă evoluție a regulilor se petrece de-a lungul perioadei preșcolare. La începutul preșcolarității, „copiii se supun regulilor dar nu manifestă prea mare interes pentru ele", spre sfârșitul perioadei „se poate vorbi de o adevărată intransigență față de respectarea regulilor. Cine nu o face este repede sancționat cu drastica formulă „Nu știe să se joace"! (Niculescu & Lupu, 2005, 40).

1. La începutul preșcolarității se trece de la *jocurile de manipulare* (caracteristice perioadei 1–3 ani) la **jocurile de creație**. Acestea, jocurile de creație, sunt efectul dezvoltării „capacități magice, de a reflecta într-o formă proprie impresiile dobândite din lumea înconjurătoare, o lume cu încă prea multe necunoscute pentru copil" (Niculescu & Lupu, 2007, 38). Jocul de

creație se poate desfășura sub forma: 1.a. **jocului cu subiect și roluri** (roluri care pot fi alese din viața de zi cu zi sau roluri alese din basme sau povestiri); 1.b. **jocului de construcție**.

1.a.1. Jocuri cu subiect și roluri alese din viața de zi cu zi – sunt jocuri care predomină la începutul vârstei preșcolare și se pot încadra mai degrabă, în categoria: jocuri de imitație. Translatarea în joc, a impresiilor se face „rapid și coerent" (de altfel, „rapiditatea cu care sunt valorificate impresiile în creația de joc, calitatea translatării în joc, nuanțele surprinse, pot fi parametrii de analiză a nivelului de dezvoltare al copiilor" – Niculescu & Lupu, 2007, 38). Iată exemplul unei translatări rapide a unor impresii din viața de zi cu zi într-un posibil joc: în fața blocului, un grup de copii de 4 ani se joacă, „De-a cumpărăturile". În jocul lor apar roluri „împrumutate" din viața familiilor din care provin: unele fetițe aleg să gătească și băiețeii să facă cumpărături, sau poate apărea un băiețel care vrea să gătească, „așa cum face tati". Chiar și după ce rolurile au fost împărțite, pot apărea schimbări în desfășurarea și chiar, subiectul jocului. Dacă în perimetrul jocului „apare" un camion care transportă mobilă, copiii pot iniția un alt joc de creație cu subiectul „de-a mutatul", în care rolurile și scenariul jocului vor fi influențate de experiențele trăite de fiecare dintre ei.

1.a.2. Jocuri cu subiecte și roluri din basme sau povestiri – jocuri dramatizare. Și acestea sunt tot jocuri de creație, creația fiind mai evidentă în jocul propriu-zis decât în dramatizare, în care subiectul este propus de educator/de adult, costumația fiind oferită copilului/copiilor, care „prelucrează rolul doar între niște limite destul de strânse". În jocul liber de creație cu subiecte din basme sau povestiri, simbolistica este largă; un băț poate fi cal, pușcă sau sabie, în funcție de nevoia din joc. Copiii pot urma sau reconstrui subiectul basmului/povestirii, punând accentul pe aspectul care i-a impresionat mai mult sau ceea ce le-a plăcut mai mult. Jocul cu roluri presupune o dezvoltare treptată, care vine o dată cu diversificarea experiențelor de viață. Inițial, apar jocurile fără subiect sau cu subiecte vag schițate, spre

vârsta de 4 ani, subiectele provin din viața de zi cu zi, fiind fără legătură între ele; după vârsta de 4 ani, subiectele sunt mai consistente, temele mai diverse, iar spre 6 ani, jocul devine o adevărată povestire. La grădiniță, se poate ca un joc de creație cu roluri să se desfășoare pe grupuri diferite, cu teme diferite, pentru ca apoi grupurile să se unească în jurul unei teme comune. De exemplu: un grup de copii se joacă „de-a doctorul", altul „de-a cumpărăturile", altul „de-a făcut mâncare". La un moment dat, cele trei grupuri se pot uni, jucându-se „de-a familia". Ursula Șchiopu aprecia că „jocul central și jocurile adiacente prezintă o structură complexă, apropiindu-se de legăturile existente în viața reală. Acest salt de la acțiunile izolate la jocuri complexe antrenează modificări substanțiale și în privința evoluției sociabilității copiilor" (Șchiopu, 1995, 100).

Se poate afirma că la grădiniță, *modul în care se pune la dispoziția copiilor materialul de joc pentru jocurile de creație cu roluri* este deosebit de important pentru stimularea evoluției acestuia. Astfel, în timpul activității de tip A.L.A. (activități liber alese de copii) în sala grupei pot fi aranjate mai multe „oferte" pentru joc: un colț în care să se afle „căsuța păpușii" sugerând jocul „de-a familia", un alt colț cu instrumentarul medicului, sugerând jocul „de-a doctorul", un alt colț cu foi albe și acuarele/creioane cerate, sugerând jocul „de-a pictorul".

În timpul desfășurării jocului de creație cu roluri, chiar și copilul de vârsta preșcolară mică se poate identifica cu personajul pe care îl interpreează. Pe măsură ce crește, copilul este „capabil de trăiri imaginare din ce în ce mai profunde". „Concomitent apare fenomenul de dedublare, copilul devenind conștient de propria lui persoană și de aceea a modelului pe care îl imită. Acest lucru este atestat și de felul în care copiii exprimă în limbaj atmosfera de joc. În momentul în care se transpun în joc, majoritatea copiilor folosește imperfectul, cu nuanța unei acțiuni petrecute în trecutul apropiat, cu sensul de a marca într-un anumit fel incertitudinea, identificarea lor parțială cu rolul, conștiința preluării unui rol care se suprapune cu propriul Eu. Trecerea

rapidă de pe planul imaginar pe cel real și viceversa, reprezintă un stadiu mai avansat în evoluția jocului" (Șchiopu, 1995, 102). Urmează câteva exemple de limbaj utilizat în timpul jocului de creație cu roluri: „Eu eram mama și tu ești copilul" sau „Ziceam că tu ești Domnișoara și noi eram copiii de la grădi" sau „Tu ești Tom și eu eram Jerry" sau „Eu îi dădeam de mâncare păpușii și tu făceai de mâncare, ce zici?" În cadrul oferit de jocul de creație cu roluri, copilul se poate juca cu „parteneri imaginari" (prietenii lui doar din joc) sau poate susține mai multe roluri în același joc („jocul de alternanță") (Verza & Verza, 2000). U. Șchiopu și E. Verza apreciau „rolul jocului ca instrument și mijloc al educației sociale și morale. Prin jocul cu subiect și rol se facilitează ca acceptate aspecte legate de frustrație și de regulile de viață socială, mai greu de acceptat" (Șchiopu & Verza, 1981,120).

1.b. Jocul de construcție este deosebit de important în formarea și dezvoltarea manualității copiilor. Jocurile de construcție evoluează de la mânuirea materialelor de construcție, jocuri specifice vârstei de 3 ani, la realizarea unor construcții elaborate din cuburi sau din piese lego, spre sfârșitul perioadei preșcolare. Tema construcției poate fi oferită de adult, de alți copii sau aleasă de copil, în funcție: de modelul oferit (dacă există așa ceva), de materialele pe care le are la dispoziție (cuburi, pietre, nisip, piese lego etc.), de ceva ce l-a impresionat, sau de imaginația proprie. Dacă jocurile de construcție au un „model-sugestie", copiii pe la 3–4 ani încearcă să-l „rezolve" pentru ca mai apoi, pe la 5–6 ani, să-l ignore și să construiască ei ceva ce depășește modelul. Copiii pot construi la 3–4 ani: șiruri, turnuri, poduri, castele pentru ca la 5–6 ani să reprezinte construcții reale, în miniatură sau să creeze adevărate structuri estetice. Jocul de construcție se poate combina cu cel de creație cu roluri, astfel copiii pot construi casa și grădina pentru jocul „de-a familia" sau mașinile pentru jocul „de-a strada"/"de-a polițistul".

2. <u>Jocul de mișcare</u> – la vârsta preșcolară „mișcările încep să fie încadrate într-un anume context care reflectă fragmente din viața reală, sau din viața

„celor care nu cuvântă" (Niculescu & Lupu, 2005, 40). Jocuri, ca: „Ursul doarme" „Țară, țară vrem ostași", „Prinselea", „De-a ascunselea", „Rațele și vânătorii" sunt întâlnite la grădiniță sau în grupul de joacă. Și aspecte din viața adulților, mai ales din „profesiile dinamice" sunt reflectate de jocurile de mișcare: „Pompierii", „Polițiștii", „Piloții" etc. Copiii din grupa mică, prin jocurile de mișcare își dezvoltă orientarea în spațiu și timp, simțul de observație, capacitatea de luare a deciziilor. Preșcolarii mai mari apreciază jocurile cu mișcări complexe, care au multe reguli.

Derularea unor serii de mișcări are loc și în ***jocurile cu text și cântec***. Deoarece există text și linie melodică (cântec), interpretarea rolului impus de text va fi mai expresivă și executarea mișcărilor mai corectă (exemplu: diferite jocuri cu degetele, sau cunoscutele cântecele: „Dacă vesel se trăiește", „Roata morii").

Tot jocuri de mișcare se sunt și ***jocurile fără subiect***, care au ca obiectiv, dezvoltarea îndemânării și a coordonării motorii. Copiii le preferă chiar, le adoră pentru că pot fi organizate și sub formă de competiții, desfășurându-se sub forma ștafetelor/întrecerilor.

3. <u>Jocurile hazlii</u> creează o atmosfera asemănătoare cu cea a jocurile de mișcare, oferind copiilor posibilitatea de a rezolva o situație problematică, într-un mod plăcut, sub formă de joc. Aceste jocuri pot avea reguli, se pot organiza ca mici competiții/concursuri între copii/între echipe, dar în primul rând sunt organizate în scop, recreativ. De asemenea sunt recunoscute a dezvolta atenția, spiritul de observație, logica și perspicacitatea. Copiii sunt puși în situația de a „ghici" ceva (vezi aici jocurile de tipul „Rece, cald, fierbinte „ sau „Numim obiecte de culoarea/forma/mărimea ...."), de a răspunde la ghicitori, de a rezolva diferite sarcini-surpriză (de exemplu, „Calculează și scrie pe ...." sau celebrul joc „Fazan"). Acest tip de jocuri, la început este inițiat și organizat de adulți sau copiii mai mari, urmând ca pe măsură ce crește, copilul să învețe regulile, modul de organizare și să aibă inițiativa în demararea acestor jocuri.

4. <u>Jocul cu reguli</u> – jocul simbolic intră în declin, câștigând tot mai mult teren jocul cu reguli care corespunde stadiilor operațiilor concrete (între 7 și 11 ani) și stadiului operațiilor formale (între 11 și 15 ani). Jocurile cu reguli apar mai târziu, din cauza a ceea ce Jean Piaget numește „efectul egocentrismului inițial", efect care apare în comportamentul preșcolarilor mici. Același Piaget afirma despre jocul cu reguli că „este activitatea ludică a ființei socializate". Prin intermediul jocului cu reguli, „copilul acceptă normele exterioare lui, care, odată asimilate, sunt interiorizate de copil. „Pentru a utiliza jocul cu reguli, copilul are nevoie de o anumită înțelegere a acțiunii, ca atare" spunea Jean Piaget. Jocurile pot fi introduse de adulți sau inventate/ adaptate de copii, regulile jocului fiind „convenții cu privire la un mod de a proceda și de a interacționa social (precizează mișcările și acțiunile și restricționează anumite mișcări și acțiuni) pe parcursul activității ludice. Prin interiorizare, unele dintre ele tind șă devină principii de conduită în joc și în viața reală (Niculescu & Lupu, 2018, 51). Jocul cu reguli se remarcă și prin *rolul de de socializare* pe care îl îndeplinește, cu succes. Copiilor le place să fie împreună cu alți copii, testând astfel relațiile de acomodare și pe cele de asimilare, adaptând regulile după cum le convine sau respectând cu strictețe regulile, dacă vorbim de preșcolarul mare (de exemplu: preșcolarii mici pot juca „De-a prinselea" sau chiar „Elastic" dar având fiecare mai multe vieți, pe când cei mai mari au o singură viață, așa cum este regula). Atmosfera de joc este în general, una veselă și spiritul de competiție este greu încercat.

Jocurile prezintă două tipuri de reguli: *reguli transmise* (acele jocuri cu reguli „instituționale", care se impun prin presiunea unei generații asupra alteia – copiii mai mari se impun în fața copiilor mai mici; prin prestigiul exercitat, astfel cei mici imitându-i și supunându-se normelor emise de cei mari) și *reguli spontane* (au un caracter temporar și caracterizează în general, relațiile între egali). Atunci când există și adulți implicați în jocurile cu reguli, aceștia este indicat să respecte regulile, să vegheze la respectarea lor, să se comporte în spiritul fair-play-ului, etc.

În cadrul jocurilor cu reguli se pot diferenția *jocuri în care predomină mișcarea* (vezi „Șotron, „Rațele și vânătorii" sau „Twister" etc.), respectiv *jocuri în care sunt antrenate diferite procese psihice* (vezi „Domino" sau „Nu te supăra frate" sau „Memory" etc.). O altă clasificare a jocurilor cu reguli era oferită de Piaget, și anume: jocuri cu reguli spontane și jocuri cu reguli transmise de la o generație la alta.

Interesante sunt observațiile făcute de Verza & Verza (2000) asupra jocului „de-a ascunselea", ca modalitate de raportare la reguli a copiilor. Astfel, preșcolarul mic aplică regula ascunderii și cea a alergării către locul „de mijire", dar și acestea sunt necontrolate și neraportate la logica jocului. Preșcolarul mijlociu valorizează excesiv regula ascunderii și nu rareori nu mai poate alerga în timp la locul de „mijire", iar cel mare are clare strategiile eficiente de a ajunge la locul de „mijire".

5. Jocul simbolic este acel tip de joc în care copilul devine „actor principal", în timp ce lumea înconjurătoare este „scena" lui, pe care se regizează „scenarii" cu desfășurare impetuoasă. Este tipul de joc prin care „copilul se transformă pe sine ori un obiect oarecare în altcineva ori altceva; jocul simbolic apare între un an și jumătate și doi ani și ajunge la deplina sa înflorire în jurul vârstei de cinci ani". Preșcolaritatea este vârsta la care jocul simbolic atinge apogeul, „reprezentând prin simboluri ceva ce nu este de fapt prezent". Copilul prin joc își va dezvolta: abilitățile intelectuale, sociale, motrice, imaginația, prehensiunea, coordonarea. În perioada preșcolară, schemele simbolice se modifică mult ca și complexitate. Dacă până la 3 ani întâlnim doar tipurile A1 (cele mai simple, care presupun o proiectare simbolică – de exemplu: păpușa face baie sau mănâncă) și tipurile B1 (se „proiectează scheme de imitație pe jucării și obiecte" – de exemplu, copilul poate imita certa părinților, punând două păpuși să se certe). După vârsta de 3 ani schemele simbolice se complică, apărând cele de tip A2 (se referă la „asimilarea caracteristicilor unui obiect oarecare în conduita curentă" – de exemplu, copilul își plimbă degetele pe o suprafață și spune că „degetele se

plimbă”), și cele de tip B2 (presupun „încorporarea evenimentelor trecute și crearea de simboluri de completare” – de exemplu: copilulul se mai poate juca încă „de-a parcarea” cu prietenul lui care de fapt, a plecat). Pe măsură ce copilul crește, își adaugă și scheme simbolice de tip A3 (care presupun construirea unor „scene simbolice” – de exemplu, fetița îi povestește păpușii o anumită situație/eveniment, așa cum mama i-a povestit ei, acel „ceva”) și scheme de tip B3 (care au ca subiect diferite „combinații compensatorii” – de exemplu, copilul care nu are voie să se joace cu pământ și cu apă, va organiza pentru păpușă a sesiune de joacă cu pământ și apă). Schemele se pot combina, rezultând tipul C3 – „o combinație lichidatoare care se manifestă, în special, în situații penibile, în care copilul recurge fie la compensare, ca anterior, fie acceptă situația transfigurând-o simbolic; de exemplu: copilul căruia nu-i place să doarmă pe întuneric în cazul în care trebuie să o facă se va juca punându-și păpușa sau mașinuța să facă același lucru și explicându-i că așa trebuie, că așa e bine” sau schemele de tipul D4 – o formă extremă a simbolisticii ludice denumită de Piaget combinare simbolică anticipativă, care constă în includerea unor combinații anticipative privind consecințe posibile ale imprudențelor sau ale situațiilor de neascultare (exemplul copilului chemat să înoate în bazin care povestește jucăriei că el a aflat că odată un băiețel s-a dus și s-a înecat...etc.)” (Niculescu & Lupu, 2005, 31).

Elementele componente ale jocului simbolic sunt următoarele: a. *scopul,* b. *subiectul,* c. *rolurile și* d. *regulile.* În cele ce urmează le vom lua pe fiecare, pe rând și le vom analiza:

a. ***scopul*** jocului simbolic începe a se contura odată cu vârsta preșcolară. Dacă la 3 ani, la copil există o mare fluctuație în ceea ce privește subiectele de joc și acesta nu își va propune intenționat un anume subiect, la vârsta de 5–6 ani, intenționalitatea în joc a copilului se manifestă mult mai bine: poate fi capabil să anticipeze finalul jocului și să-și prefigureze un scenariu/plan al jocului în vederea atingerii finalului dorit. Intenționalitatea manifestată în joc este o caracteristică

importantă a jocului în perioada preșcolară. Profesorul-educator are un rol important în conturarea și dezvoltarea acesteia.

b. ***subiectul*** este principalul element component al jocului simbolic. Subiectele jocurilor simbolice progresează evolutiv, odată cu înaintarea în vârstă a copilului. Astfel, preșcolarii mici sunt impresionați de evenimentele din viața de zi cu zi a familiei sau a grădiniței, pe care le redau în joc, cu o relativă acuratețe, contribuind foarte puțin/deloc la prelucrarea situației prezentate (de exemplu, „mergeam cu tata cu mașina”). Iată cum jocul are un caracter imitativ, intervenția creativă a copiilor fiind minimă sau absentă, la preșcolarii mici. Copilul crește și subiectele din jocurile lui se diversifică, astfel încât la vârsta de 6 ani, pot apărea în joc, eroii din desenele animate sau poveștile auzite – vezi Spiderman, prințesa Elsa, zâne, Ben 10, unicorni etc.

c. ***rolul*** este elementul jocului care oferă subiectului, substanță. Rolurile din scenariul jocurilor pot surprinde: roluri sociale (exemplu, jocul „de-a mama și de-a tata”) sau roluri profesionale (exemplu, jocul „de-a medicul”). Astfel, copiii redau prin joc, așa cum percep și înțeleg ei, activități desfășurate în cadrul unei profesii, roluri și status-uri profesionale sau sociale. Zona profesiilor este interesantă pentru preșcolar, el jucându-se „de-a șoferul”, de-a polițistul, de-a doctorul sau de-a vânzătorul”, „de-a educatoarea”. Pentru preșcolarii mici, „a juca un rol” nu prezintă o mare atracție. Preferă să se joace singuri și chiar dacă o fac aleg roluri active, în care sunt „actorii principali”, refuzând roluri secundare sau statice (de exemplu, în jocul „de-a actorul”, copilul va refuza să fie în sală, ca spectator-static, dorind să fie pe scenă, ca actor). Spre vârsta de 4–5 ani pot accepta și roluri secundare, situate în „umbra” celor principale, având capacitatea de a interveni în rol, oferindu-i specificitate și o oarecare personalitate. Apar rolurile din poveștile, desenele animate sau filmele preferate de ei sau/și de generația lor. Pentru preșcolarii mari, rolurile sunt alese sau atribuite în funcție de

finalitatea jocului sau în urma unor așa-numite negocieri între copii. Ei pot coopera, întâlnindu-se acea „detașarea rolului de temă" (Niculescu, 1999). Observăm că spre sfârșitul preșcolarității, se manifestă tendința de a trece de la roluri active și puține (la 3 ani) spre roluri mai multe, fie ele și secundare sau statice dar, complexe. La 6 ani, copiii nu se mai joacă „de-a educatoarea" ci, „de-a grădinița".

d. ***regulile*** „apar și se dezvoltă într-o dinamică deosebit de interesantă în jocurile de creație cu rol ajungând apoi să dea naștere unui tip special de joc: *jocul cu reguli"* (Niculescu & Lupu, 2005, 39). Ele reprezintă acele „reglementări de natură internă sau externă prin care acțiunile copiilor sunt organizate și corelate unele cu altele'„(Șchiopu, 1995, 106). Preșcolarii încep să fie preocupați de regulile jocurilor și încet-încet spre vârsta de 4 ani „devin preocupați pentru concordanța cu realitatea transpusă în joc a acțiunilor ludice și a succesiunii acestora și pentru desfășurarea jocului în ordine, fără manifestări precum: acapararea jucăriilor sau rolurilor de către un singur participant sau nerespectarea convențiilor de joc". Copilul, la începutul preșcolarității, începe să ia contact cu regulile și învață să se supună acestora. La 3–4 ani, regulile vin din exterior, de la un adult (părinte sau profesorul-educator) sau eventual, din rigorile rolului imitat de copil. Regulile din exterior încet-încet, sunt acceptate fiind văzute ca o necesitate în asigurarea desfășurării jocului în condiții civilizate. La 5–6 ani, regulile trebuie respectate cu strictețe, ele putând fi create și de copii. În măsura în care, copiii conștientizează sensul regulilor, respectarea acestora este obligatorie, cei care nu le respectă fiind sancționați cu eliminarea din joc.

Regulile sunt de două tipuri:

- ***reguli cu caracter intern*** – se decelează din conținutul jocului, din acțiunea acestuia. Important este ca să existe concordanță între realitatea obiectivă și cea „jucată". De exemplu, așa cum clienții stau și așteaptă să plătească, la magazin așa stau și copiii, unul după altul. Preșcolarii mici stând să

aștepte, se plictisesc și încep să preia rolul casierului, jocul devenind confuz. Preșcolarii mai mari nu mai stau să aștepte, la rând, ci, povestesc despre această acțiune („așteptasem destul de mult”) apoi trec la acțiunea propriu-zisă a jocului, la interpretarea rolului.

- ***reguli cu caracter extern*** – ele pot face referire la: jucăriile folosite, asumarea rolului ales (mai ales în cazul celor mici).

2.4. Funcțiile și clasificarea jocurilor

2.4.1. Funcțiile jocurilor

Literatura din domeniu identifică trei tipuri de funcții ale jocului: A. funcții principale (esențiale), B. funcții secundare și C. funcții marginale.

A. funcțiile principale (esențiale) ale jocului:

A.1. *funcția de asimilare practică și mentală a caracteristicilor lumii și vieții* – denumită și funcția de adaptare, este o importantă funcție de cunoaștere, ea garantând „dozarea subtilă a caracteristicilor cognitive ale jocului, adâncirea acestora pe parcursul consumării sale”. Prin joc, copilul cunoaște elemente, fenomene, procese ale lumii și vieții, exersează acțiuni despre care a învățat anterior, teoretic sau le-a văzut la alții.

A.2. *funcția de exersare a mișcărilor,* este o funcție importantă care vizează creșterea și dezvoltarea copilului. Carr și Gross au evidențiat această funcție în teoria jocului ca stimulent al creșterii. Este funcția pe care o regăsim în jocurile de mânuire ale copiilor de foarte mici, în jocurile de mișcare, în jocurile de competiție, în jocurile cu subiect sau în cele cu roluri.

A.3. *funcția formativ-educativă* este, fără îndoială una cu o mare importanță. În și prin joc se formează și se dezvoltă trăsăturile de personalitate ale copilului. Ursula Șchiopu scria că jocurile „constituie o școală a energiei, a educației, a conduitei, a gesturilor, a imaginației; jocul

educă atenția, abilitățile și capacitățile fizice și intelectuale, trăsăturile operative ale caracterului (perseverența, promptitudinea, spiritul de ordine, dârzenia etc.), trăsăturile legate de atitudinea față de colectiv, corectitudinea, spiritul de dreptate, cel de competiție, sociabilitatea, în genere. În felul acesta jocul modelează dimensiunile etice ale conduitei”. Se referă la contribuția pe care o are jocul la dezvoltarea proceselor cognitive proprii copilului, a celor afective, a atitudinilor și aptitudinilor, a implicării motivației.

B. **funcțiile secundare** ale jocurilor:

B.1. *funcția de echilibrare și tonificare* – jocul poate să descarce dar și să reîncarce potențialitățile personalității. Prin și după joc ne putem simți mai energici, mai tonici. Putem afirma că este una dintre funcțiile manifestate, mai ales în cazul adulților. Jocul, prin caracterul activ și compensator pe care-l manifestă este complementar față de activitățile cu caracter tensional (a se vedea aici, jocul ca activitate de tip loisir). Într-o viață socială în plină mișcare și tensionată, activitățile de tip loisir manifestă un important rol compensator și complementar in viața agitată a individului.

B.2. *funcția de compensare* o vedem în legătură cu funcțiile cathartice (de purificare, de curățire) și cu funcțiile proiective ale jocului. Această funcție este manifestă activ în cazurile copiilor hiperkinetici sau a celor anxioși, sau cu tulburări de comportament.

C. **funcția marginală** a jocului:

C.1. *funcția terapeutică* este utilizată cu succes în ludoterapie. Aceasta „crează o armonie subiectivă între dorință și putință, copilul găsind prin joc, răspunsuri la încercările sale de a fi înțeles”. Ea se bazează pe proprietățile proiective ale jocului (trăsăturile de personalitate ale persoanelor sunt „proiectate” (preluate în joc) de trăsăturile personajelor – de exemplu, fetița se joacă la căsuța păpușii cu trei păpușele, două mai mari, care îi reprezintă, de fapt pe părinții săi și

una mai micuță, care este ea). Această funcție, în ludoterapie va deveni, funcție principală, ea fiind manifestă pe întreg procesul terapeutic al copilului. Ludoterapia este practicată cu succes în cazurile copiilor cu diferite deficiențe senzoriale, al celor cu retard mintal sau al celor cu probleme de adaptare sau emoționale.

2.4.2. Clasificarea jocurilor

În *Encyclopedia on Early Childhood Development* sunt prezentate cinci mari tipuri de joc:

1. **jocurile de mișcare (locomotorii) –** sunt acele jocuri-exercițiu. Ele se referă practic la activitatea motrică generală a copilului (mișcări grosiere care dezvoltă: forța, abilitatea, rezistența, echilibrul și coordonarea). Posibile exemple de jocuri de mișcare: alergarea, cățărarea, săriturile. Aceste jocuri sunt preferate în activitatea didactică pentru momentele de relaxare după sau între activități care solicită copiii, fie intelectual prin alte tipuri de activități.
2. **jocurile sociale –** vizează interacțiunile sociale ale copiilor fie, cu alți copii fie, cu adulții. Între 1 și 3 ani, îi vom găsi pe copii jucându-se mai degrabă, cu adulții sau jucându-se în paralel cu alți copii; pentru ca între 2 și 6 ani, interacțiunile de joc să crească semnificativ. Aceste jocuri sociale sunt veritabile activități prin care copiii se deprind cu negocierea, cu compromisurile, cu a împărți cu ceilalți.
3. **jocurile simbolice** – sunt jocuri în care „se pretinde că un obiect sau o persoană este altceva decât este cu adevărat”. În aceste jocuri, un băiețel poate pretinde că trotineta sa este unicorn sau o motocicletă de raliu. Vârsta de 15 luni, este vârsta de debut a acestor tipuri de joc (de exemplu: jocuri cu acțiuni simple, de tipul: ne prefacem că îi dăm de mâncare păpușii). Apoi, la preșcolarii mai mari apare, jocul simbolic (de tipul, jocului cu roluri).

4. **jocurile cu obiecte** – sunt jocuri în care copiii folosesc diferite obiecte/jucării (cuburi, mașinuțe, păpuși, piese de puzzle). Este tipul de joc care oferă copiilor posibilitatea să exploreze, să mânuiască diferite obiecte, sau să învețe despre cauză și efect, formându-și capacitatea de a rezolva probleme. Sunt jocuri de tipul, introducerea jucăriei/obiectului într-un orificiu, sau de tip aruncare, sau lovire de obiecte.
5. **jocurile cu limbajul** – sunt jocuri distractive prin care copiii construiesc cuvinte, rime, expresii, uneori chiar lipsite de sens. La bebeluși, un astfel de joc poate fi acel gângurit al copilului pe care îl face înainte de a adormi, sau când este luat în brațe. Apoi, la 2 ani, copiii vorbesc cu ei-înșiși sau râd singuri. La 3 ani, apare folosirea limbajului în timpul jocului. Preșcolaritatea este perioada când copiii, prin jocurile de limbaj exersează: sunetele limbii (fonemele), înțelesul cuvintelor (semantica), regulile gramaticale (sintaxa) și utilizarea adecvată a limbii (pragmatica).

B. Quérat vorbește de trei categorii de jocuri: jocuri cu caracter ereditar (de luptă, de urmărire, de vânătoare); jocuri de imitație (care fac referire la activitățile specific umane: de-a familia, de-a vizita etc.) și jocuri de imaginație. *K. Gross* amintește de: jocurile de experimentare, cele cu funcții generale, jocurile senzoriale, motorii, intelectuale, afective sau jocurile de voință. *W. Stern*, clasifică jocurile în: *individuale* și *sociale*. *E. Claparède* clasifică jocurile după cum urmează:

1. *jocuri care antrenează funcții generale:*
   - jocurile senzoriale – jocurile cu fluiere, zbârnâitori, cutii, caleidoscoape, mâzgăleală cu creioane colorate sau cu alte instrumente de colorat, jocuri pentru sensibilizarea gustului, mirosului, echilibrului etc.;
   - jocurile motorii – jocurile cu mingea, cu elasticul, cu coarda, gimnastică, aruncatul cu praștia etc.;
   - jocurile psihice:
     - intelectuale – loto, domino, șah, asociații verbale, jocuri tip ghicitoare, Fazan etc.;

– afective – evidențiază emoții cu conotații negative sau pozitive (jocuri care antrenează emoții estetice în desen, pictură, modelaj, teatru de păpuși, teatru cu marionete, teatru cu umbre etc.);
– se pot adăuga aici, jocurile logice și jocurile de atenție.

2. *jocuri care antrenează funcții speciale:*
   - jocuri de luptă;
   - jocuri de vânătoare;
   - jocuri speciale (jocul de-a ședința, de-a plimbarea, de-a două sau mai multe tabere etc.);
   - jocurile familiale (de-a mama și de-a tata, de-a familia etc.);
   - jocuri de imitație (de-a școala, de-a atelierul, de-a frizerul etc.).

Gilsdorf și Kistner vorbesc despre: jocuri pentru stabilirea relațiilor (jocuri pentru cunoașterea numelor celorlalți), jocuri de mișcare („warming-up”), jocuri de percepere, jocuri de încredere, jocuri de cooperare și jocuri de aventură. *Charlotte Bühler* identifică: jocurile funcționale (senzorio-motorii), jocurile de ficțiune și iluzie, jocurile receptive (de consum– contemplare, participare pasivă), jocurile de construcții și jocurile colective. *J. Decroly* prezenta: jocuri care se raportează la dezvoltarea percepțiilor senzoriale și la aptitudinea motorie (jocurile vizuale de culori, jocurile de forme și culori, jocurile de distingere a formelor și direcțiilor, jocuri motorii și auditiv-motorii); jocurile de imitate aritmetică; jocurile raportate la noțiunea de timp; jocurile de inițiere în lectură; jocurile de gramatică și jocurile de înțelegere a limbajului. *A. Demarbre* clasifică jocurile în funcție de vârsta copilului și de *gradul de activism* în: jocuri foarte active, jocuri active, jocuri cu slabă intensitate activă.

În teoria sa, Jean Piaget susține că tipul jocului este legat de stadiul dezvoltării cognitive a copilului. Astfel putem identifica:

- jocuri paralele (2,5–3,5 ani) – copilul își alege jucăriile, se joacă singur, lângă ceilalți, nefiind interesat de ce fac aceștia;

- jocuri asociative (3,5–5 ani) – copilul se joacă cu ceilalți, se implică direct în joc, își alege colegii de joc, după preferințe. Jocul este simplu, manifestând tendința de evoluție, stabilindu-se reguli noi;
- jocuri prin cooperare (5–7 ani și după) – copiii se organizează singuri, apare liderul echipei, care are un rol important în alegerea subiectului, a regulilor, care domină jocul și împarte rolurile.

J. Piaget prezintă trei categorii de jocuri: a) jocuri exerciții; b) jocuri simbolice; c) jocuri cu reguli. Fiecare dintre categorii cuprinde subcategorii proprii:

a. **jocuri exerciții** (mai active la vârstele mici, dar se pot manifesta în forme specifice, chiar și la adulți:

a.1. *jocuri senzorio-motorii (de mânuire, de manipulare):*

- jocuri exercițiu simple – ușurează formarea unei conduite ludice, în care se trage, se împinge, se târăște, se divide, se manevrează butoane etc.;
- jocuri de combinați fără scop – recurg la dezmembrarea și reconstituirea de obiecte (a se vedea, jocurile de distrugere care pot apărea din curiozitate, curiozitate care este „apetitul" inteligenței";
- jocuri de combinații de obiecte și acțiuni cu scopuri – concentrate pe trei direcții: 1. se pot integra în acțiune, transformându-se în jocuri simbolice; 2. se pot socializa, ducându-se în direcția, jocurilor cu reguli; 3. duc la formarea de mișcări utile în adaptarea la viața cotidiană, depărtându-se de conduita ludică.

a.2. *jocuri de exersare a gândirii* (de tip anagramări, Fazan, integrame, discuții spirituale realizate în forma ludică). Fabulațiile sunt și ele astfel de jocuri.

b. **jocuri simbolice**:

b.1. *jocuri cu o simbolistică conștientă* – aflate în legătură cu aspecte ale vieții care se asimilează;

b.2. *jocuri cu o simbolistică inconștientă* (pot avea valoare chatartică sau compensatorie – de exemplu, copilul neglijat de mamă se joacă cu două păpuși inegale, ca mărime (păpușa mai mare este sora mai mare, cea micuță fiind, copilul) și în joc, păpușa mai mică este trimisă în călătorie iar cea mare rămâne cu mama).

c. **jocuri cu reguli**:

Potrivit lui *Parten*, prin joc, copilul este introdus într-un grup social, identificându-se următoarele tipuri de jocuri (Bonchiș, 2004):

- jocul „fără ocupație" – în care copilul își petrece cea mai mare parte a timpului uitându-se la alții sau ocupându-se de activități lipsite de orice scop;
- jocul „solitar" – în care copilul se joacă singur, nefăcând efortul de a se apropia de alți copii;
- jocul „spectator" – în care copilul îi privește pe ceilalți copii cum se joacă, neimplicându-se în jocul lor, vorbind cu ei de la distanță;
- jocul „paralel" – copilul se joacă lângă alți copii, dar independent, nu interacționează, nu vobește, nu cooperează;
- jocul „asociativ" – copiii încep să își împartă jucăriile, se angajează în activități comune dar, nu își împart încă roluri;
- jocul „cooperativ" – copiii încep să colaboreze, jucându-se unii cu ceilalți, încep să își asume responsabilități.

2.5. Jocul didactic

Jocurile didactice sunt o altă categorie de jocuri, care au funcții formative și o intenționalitate educativă, bine stabilită. Sorin Cristea le vedea ca pe o „metodă de învățământ în care predomină acțiunea didactică simulată" (1998, 256), iar Manolache și colaboratorii, (1979) apreciau că sunt acel tip de joc în care „se îmbină armonios elementul instructiv-educativ cu cel distractiv". Jocul didactic este văzut ca un „ansamblu de acțiuni și operații

care, paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria, urmărește obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, estetică, fizică a copilului" (citat în M. Roșu), fiind „un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc, la cea de învățare" (Bache, Mateiaș, Popescu). Prin joc, copilul își dezvoltă toate laturile personalității, își dezvoltă capacitățile intelectuale, sociale, sfera afectiv-motivațională, sfera comunicării, creativitatea.

U. Șchiopu identifică originea jocului didactic în jocurile exercițiu practicate la vârsta antepreșcolară. Jocul didactic are un rol foarte important în dezvoltarea copilului la trei niveluri: (1). *nivelul cognitiv* – îi oferă copilului posibilitatea să înțeleagă lumea din jurul lui și să perceapă mai bine raporturile dintre elementele din mediu (J.Piaget); (2). *nivelul afectiv* – jocul este spațiul intermediar în care se negociază acceptarea realității (D.Winnicott); (3). *nivelul social* – jocul este un element de integrare socială și culturală (R. Caillois).

Literatura de specialitate prezintă o serie de tipuri de jocuri didactice, cuplate în mai multe criterii de clasificare:

- în funcție de obiectivele prioritare:
  - jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile) pentru cunoașterea mediului înconjurător;
  - jocuri de observare;
  - jocuri de dezvoltare a limbajului (ex.: jocuri pentru formarea și exersarea unei pronunții corecte; jocuri pentru îmbogățirea vocabularului, jocuri pentru exersarea structurilor gramaticale);
  - jocuri de stimulare a cunoașterii interactive.
- după conținutul instruirii:
  - jocuri matematice (ex.: jocuri didactice pentru numărat și socotit, jocuri pentru învățarea numerației, a culorilor, a formelor geometrice, a efectuării operațiilor, jocuri pentru dezvoltarea perspicacității);
  - jocuri muzicale;
  - jocuri sportive;

– jocuri literare (lingvistice).

- după forma de exprimare:
  – jocuri simbolice;
  – jocuri de orientare;
  – jocuri de sensibilizare;
  – jocuri conceptuale;
  – jocuri ghicitori;
  – jocuri de cuvinte încrucișate.
- în funcție de *procesele psihice* implicate:
  – jocuri de mișcare (motorii) – jocuri care urmăresc dezvoltarea calităților și deprinderilor motrice;
  – jocuri de observație;
  – jocuri de imaginație;
  – jocuri de atenție;
  – jocuri de memorie;
  – jocuri de gândire;
  – jocuri de limbaj;
  – jocuri de creație;
  – jocuri pentru dezvoltare socio-emoțională.
- în funcție de *materialul didactic* utilizat:
  – jocuri didactice fără material didactic (orale);
  – jocuri didactice cu material didactic.

Copilul prin intermediul jocului didactic are ocazia „de a exersa gândirea divergentă și procesele cognitive care sunt inactive în învățarea mecanică” (Nell, Drew, 2016). În continuare, ne oprim la aspectele care țin de **metodica jocului didactic**, căruia i se pot descrie o serie de elemente:

- scopul jocului didactic;
- obiectivele jocului didactic;
- sarcina didactică;
- regulile jocului;

- materialele necesare;
- elementele concrete de joc;
- vârsta copiilor;
- timpul.

Scopul jocului didactic se referă la finalitatea educativă generală spre care tinde jocul și se formulează ținând cont de cerințele curriculum-lui pentru educație timpurie. Exemple: consolidarea unor cunoștințe/deprinderi; dezvoltarea capacității de a......, formarea unor trăsături de caracter etc.

*Obiective*le *jocului didactic* vizează comportamentele observabile și măsurabile pe care trebuie să le realizeze copiii, în cadrul activității/activităților.

Sarcina didactică vorbește despre ceea ce anume au de realizat efectiv, copiii în cadrul activității (poate fi o problemă de gândire, de recunoaștere, de comparare, de definire care trebuie rezolvată de toți copiii). Este recomandat ca sarcinile didactice să nu fie nici prea ușoare, nici prea grele și să fie formulate progresiv. Ele se formulează ținând cont de conținutul activității și de particularitățile de vârstă ale copiilor. Sarcina didactică constituie „elementul de bază, prin care se transpune la nivelul copiilor, scopul urmărit în activitatea respectivă”. Sarcina didactică:

- este „un enunț construit prin prisma obiectivului operațional urmărit”, ea reflectând acțiunea, precizată de obiectiv
- reprezintă „elementul de instruire în jurul cărora sunt antrenate operațiile gândirii”
- vizează „un anume cuantum de achiziții, dobândite de copil conform anumitor finalități pedagogice specifice”

Regulile jocului reglementează conduita și acțiunile copiilor în funcție de structura particulară a jocului didactic. De asemenea, regulile „precizează ordinea acțiunilor și stimulează sau inhibă anumite manifestări comportamentale”. Sunt prestabilite și obligatorii pentru toți copiii participanți. Au rolul de a arăta copilului cum să se joace, cum să realizeze o activitate, cum să ducă la sfârșit o sarcină și totodată, spunea G. Kelemen „regulile îndeplinesc

o funcție reglatoare asupra relațiilor dintre copii (2019, 263). Ele trebuie să fie adecvate vârstei copiilor, tipului de joc, materialelor didactice utilizate etc.Regulile jocului trebuie să fie explicate clar și să se urmărească respectarea lor de către toți copiii, pe tot parcursul derulării jocului didactic.

Materialele didactice trebuie să fie variate, atractive, adecvate conținutului jocului, adecvate vârstei copiilor și să mijlocească firesc, reușita jocului. Exemple de materiale didactice: planșe, jetoane, obiecte diverse, jucării, figuri geometrice, diferite fișe etc.

Elementele de joc vizează căile, mijloacele utilizate pentru a oferi o modalitate atractivă, plăcută, distractivă pentru activitățile desfășurate. Sunt elemente specifice care fac copilul să privească învățarea ca pe o joacă: de exemplu: o cutie magică cu sarcini de lucru, o zână care trimite sarcinile de lucru, un plic cu cerințe, întreceri, recompense, aplauze, buline, mici premii etc.). Elementele de joc de tipul: ghicirea, mișcarea, întrecerea, surpriza etc. creează stări emoționale care întrețin interesul copiilor pentru activitate. Cu cât *vârsta copiilor* este mai mare raportul dintre elemente structurale și cele de joc se schimbă, ponderea elementelor de joc scade în favoarea complexității sarcinilor de rezolvat.

Timpul alocat jocului didactic variază în funcție de: vârsta copiilor, caracteristicile fizico-psihice ale acestora, disponibilitatea acestora, tipul jocului, materialele didactice utilizate etc. Perioada de timp alocată jocului didactic începe de la 5–10 minute, pentru copiii din grupa mică și poate ajunge până la până la 30–40 minute, pentru copiii din grupa mare.

Desfășurarea jocului didactic presupune o anumită metodică, derulată etapizat:

1. introducerea în activitate (în joc);
2. anunțarea temei jocului;
3. prezentarea/intuirea materialului;
4. explicarea jocului cu descrierea acțiunii jocului;
5. indicații pentru folosirea materialelor;

6. formularea clară a regulilor jocului;
7. jocul de probă;
8. executarea jocului didactic;
9. variantele jocului/complicarea jocului;
10. încheierea jocului didactic.

1. *Introducerea în activitate (în joc)* va fi în acord cu tema jocului, având rolul de a capta atenția copiilor. Se poate realiza prin scurte povestiri/ discuții, elementul surpriză, ghicitori, discuții scurte (scurt dialog) etc.. Există situații când se poate trece direct la anunțarea temei jocului, introducerea în joc, nefiind un moment obligatoriu.
2. *Anunțarea temei (denumirii) jocului* se va realiza utilizând termeni cunoscuți copiilor, fără cuvinte de prisos. Vor fi găsite formule variate de anunțare a temei jocului. Tema (denumirea) jocului sintetizează esența jocului.
3. *Prezentarea/intuirea materialelor* se va realiza în funcție de vârsta copiilor. Copiilor mici le vor fi prezentate materialele, iar copiii mai mari vor participa ei, la această activitate. Materialul este pus la dispoziția copiilor pentru a se familiariza cu el. Materialul poate fi prezentat într-un mod special, ca surpriză sau în mod firesc, ca material de lucru. Copiii vor observa materialele, vorbi despre proprietățile lor. Materialul poate fi prezentat copiilor în: coșulețe, săculeți, plicuri etc., sau poate fi așezat pe măsuțele copiilor sau chiar, adus de către personajul-surpriză (Zână, poștaș etc.).
4. *Explicarea jocului cu descrierea acțiunii acestuia.* Este un moment important de care depinde reușita jocului. Scopul acestei etape este: înțelegerea sarcinilor de joc de către copii; precizarea regulilor jocului, prezentarea conținutului jocului și a etapelor acestuia, oferirea de indicații despre cum se va folosi materialul de joc și prezentarea cerințelor pentru a câștiga jocul/ a îl încheia.

5. *Indicații pentru folosirea materialului.* Indicațiile vor fi oferite pe înțelesul copiilor, ținând cont de: sarcinile didactice, de regulile jocului, de vârsta copiilor, de modalitatea de prezentarea a materialului (coșulețe, plicuri etc.).
6. *Formularea clară a regulilor jocului* – se poate face de către profesorul-educator, sau de către acesta împreună cu copiii, când vârsta și calitățile acestora o permit. Regulile jocului didactic trebuie să arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve sarcina respectivă, cum să participe la activitate. De asemenea, regulile sunt menite să regleze relațiile dintre copii.
7. *Jocul de probă* (demonstrarea jocului) este realizată de profesorul-educator, pentru preșcolarii mici sau de către un copil, pentru preșcolarii mai mari – sub supravegherea profesorului-educator, care va interveni reamintind regulile și etapele jocului, va face diferite precizări care au caracter organizatoric.
8. *Executarea jocului didactic* de către copii începe după desfășurarea jocului de probă. Pe parcursul realizării de către copii, profesorul-educator va urmări:
   - menținerea unei atmosfere pozitive de joc, stimulând desfășurarea jocului și evitând momentele de monotonie;
   - antrenarea tuturor copiilor în joc;
   - corectarea eventualelor greșeli, de orice fel;
   - încurajarea copiilor și activizarea copiilor (se va acorda, în mod deosebit atenție copiilor introvertiți);
   - supravegherea respectării regulilor;
   - aprecierea lucrărilor corecte;
   - crearea condițiilor pentru ca fiecare copil să realizeze sarcina didactică, în ritmul propriu, valorificându-și potențialul.
9. *Variantele jocului/ complicarea jocului* Complicarea jocului sau o altă variantă de joc se realizează după ce toți copiii au finalizat corect

sarcina/sarcinile de joc. Pot fi introduse materiale și elemente noi de joc, sau se pot complica sarcinile jocului.*â*

10. *Încheierea jocului didactic* La finalul activității, profesorul-educator va prezenta concluziile și aprecierile privind: realizarea sarcinilor jocului, modul de desfășurare al acestuia, respectarea regulilor jocului sau comportamentul copiilor. Va face recomandări și evaluări cu caracter individual și, general. Încheierea jocului poate face prin: mișcări imitative cu sau fără jucării; prin stabilirea câștigătorilor și recompensarea lor.; printr-o ghicitoare, sau un cântecel, o poezioară adecvată; sau aprecieri ale rezultatelor obținute (aprecieri cu caracter stimulativ, recompense, analiza aportului fiecărui copil).

2.6. Jucăria, copilul, copilăria

Jucăria colorează și bucură viața copilului. Așa este și așa a fost din cele mai vechi timpuri: a se vedea jucăriile descoperite în mormintele străvechi ale copiilor (jucăriile erau confecționate cu pietre prețioase sau erau păpuși din cârpe, lemn – în funcție de statutul social al familiei căreia aparținea copilul).

Fie că a fost confecționată din cârpe, din metale prețioase sau din materialele moderne ale secolului XXI, jucăria este strâns legată de viața copilului. E.A. Atkin făcând o comparație între jucăriile aparținând culturilor diferite, ajunge la concluzia că „la popoare aflate la distanțe imense unele de altele, jucăria rămâne la fel de proaspătă, veșnic tânără, iar conținutul, funcțiile ei sunt aceleași la eschimoși și la polinezieni, la cafri și la indieni, la boșimani și la corero”, ceea ce demonstrează că în ciuda diferențelor culturale există o „uimitoare stabilitate a jucăriei și, prin urmare, a trebuinței pe care ea o satisface, a mobilurilor care îi determină existența”. Dacă ar fi să facem o incursiune în istoria jucăriei, am merge de la păpușile confecționate din cârpe-zdrențe, lut ars sau lemn, la păpușile Barbie, la

păpușile-bebeluș sau la supereroii din desenele animate, care sunt confecționate din materiele ca, siliconul, plasticul, diverse accesorii specifice.

Care este principalul rol al jucăriei? Cel de stimulare a activității psihice a copilului:

– de la *stimularea imaginației* – vezi păpușile-bebeluș cărora li se poate da de mâncare sau schimba scutecul sau Miraculous, Minnie sau Spider Man – supereroii din desene animate;
– la *stimularea senzorială* (jucăriile din silicon cu diferite sunete și vibrații);
– sau *stimularea gândirii matematice* (jucăriile care împrietenesc copilul cu cifrele sau jucăriile cu diverse forme geometrice) etc.

O clasificare a jucăriilor a fost făcută de E.A. Atkin. El a realizat o clasificare a „jucăriilor originare" – acestea existând în forme diferite, în întreaga istorie a copilăriei):

- *jucării sonore*: moriști, zbârnâitori, clopoței, zdrăngănitori etc.;
- *jucării dinamice*: zmeu, sfârlează, minge, cerc etc.;
- *jucării arme*: arc, săgeată, bumerang, pușcă, pistol, tanc (ne)teleghidat etc.;
- frânghia sau, mai nou, balonul lunguieț, din care se fac figurine mai mult sau mai puțin complicate (după E.A. Atkin).

Jucăriile de mai sus, chiar în formele lor primitive, „au o istorie proprie", după cum susține Elkonin. Devenind jucării, acestea imită instrumente ale unor activități din viața de zi cu zi. În grădiniță, jucăria este însă, și un mijloc didactic bine-venit și important pentru desfășurarea jocurilor didactice. Jucăria este utilizată în momente distincte ale programului activităților din grădiniță:

- în *etapa activităților libere* – copilului i se oferă posibilitatea de a opta pentru jucării care să aibă corespondență cu lumea lui afectivă, cu preferințele lui, dar evitându-se monotonia acestora, și sugerându-i-se, prin intermediul materialului de joc, tipuri de roluri pe care și le poate asuma la fiecare dintre nivelurile de vârstă;

- în *jocurile didactice* – sunt adevărate modalități de facilitare a procesului de învățare. Profesorul-educator trebuie să țină cont ca materialul de joc să corespundă sarcinii didactice, să fie ușor de utilizat, sugestiv dar nu în exces (să nu îndrepte atenția copilului de la rezolvarea sarcinii la manipularea materialului de joc);
- în contextul *activităților libere de după-amiază* – este indicat ca jucăriile să fie cât mai apropiate de preferințele copilului, cât mai pliabile pe situații diferite de joc, cât mai creative.

Ca și concluzie, jucăriile trebuie alese de către adult (părinte sau profesor-educator) ținând cont nu numai de, „plăcerea copilului" ci și de valențele educaționale ale acestora. Când alegem o jucărie ținem cont de: vârsta copilului, de aptitudinile acestuia, de aspectele educativ-morale (vezi aici problema puștilor-jucărie, pistolelor-jucărie) și bineînțeles, de implicațiile formativ-educative ale jucăriei. Nu ar trebui neglijate nici aspectele estetice (de exemplu, un cal confecționat din plastic ar trebuie să semene cu acesta, nu cu un porc sau alt animal) sau cele igienice, mai ales la copiii foarte mici.

Ce jucării sunt indicate pentru diferite perioade de vârstă ale copiilor?

- copiilor între 0 și 6 luni le plac jucăriile care scot diverse sunete sau zgomote (zornăitori diverse), jucăriile de pluș, jucăriile suspendate deasupra pătuțului, jucăriile din cauciuc, carusele colorate etc.
- între 7–12 luni, copiii preferă jucării pe care pot să le țină în mânuțe, pe care le pot „testa" cu gurița, încep să se joace cu mingi – preferabil in material textil, cu cuburi (de dimensiuni mari, dar ușoare), cu jucării de care pot să tragă, jucării care se deplasează singure, jucării pe care le pot împinge, continând plăcerea pentru jucăriile de pluș etc.
- între 1 și 3 ani preferă: păpușile sau jucăriile de transport (mașini, camioane etc.), animalele din diverse materiale, telefoanele de jucărie și alte jucării care imită obiecte din realitate, jucăriile din lemn, puzzle-uri cu un număr redus de piese (la 2 ani – 2–4 piese; la 3 ani – 15–20 piese; la 4 ani – 30–40 piese), seturi de construit, seturi de bucătărie, mobilier

de jucărie, jucării pentru apă și nisip, mingi de dimensiuni diferite, jucării pe care pot să le tragă după ei, jucării de asamblare/dezasamblare, jucării pe care le pot conduce, instrumente muzicale de jucărie, jucării pentru baie, jucării de încastrare etc.

- între 3 și 6 ani putem să vorbim despre. jucării de dimensiuni mai mici din care poate face colecții, puzzle-uri cu număr mai mare de piese, seturi de construit, jucării pentru nisip, jucării pentru atenție, pentru memorie, îmbrăcăminte pentru păpuși, marionete, jucării electronice, figurine, trenuri, avioane, păpuși, jucării de confecționat obiecte artistice, jucării cu telecomandă, seturi de știință, jucării logico-matematice etc.

Tipuri de jucării

Putem să vorbim despre: jucării care dezvoltă motricitatea, jucării care dezvoltă creativitatea și imaginația, jucării care dezvoltă afectivitatea, jucării care dezvoltă imitația, jucării care dezvoltă capacitatea senzorială și intelectuală etc.

a. ***Jucăriile care dezvoltă motricitatea*** îi mobilizează copilului motricitate generală (coordonarea, viteza, îndemânarea, forța, suplețea mișcărilor) și motricitatea fină, adică ușurința de a se folosi de mâinile sale. Sunt jucării care invită copilul la activități de manipulare, de orientare, de a se ține corect, de a trece jucăria dintr-o mână în alta. Alte activități se referă la motricitatea globală (generală), adică ele invită copilul să-și folosească întregul său corp într-o mișcare, dezvoltându-se astfel: coordonarea mișcărilor, echilibrul, viteza, îndemânarea, forța. Putem exemplifica aici, jucăriile cu dominantă motrică de tipul: tricicletă, mingi, baloane, cercuri, coardă, discuri, popice, structurile jocurilor din exterior (tobogan, balansoar, leagăn), jocurile de încastrare și manipulare.

b. ***Jucăriile care dezvoltă creativitatea și imaginația*** – jucăriile ar fi de dorit să permită copilului să-și manifeste creativitatea și imaginația. Copilului îi place să combine și să recombine elementele, să dezasambleze,

să desfacă/demonteze și apoi să recompună creativ acele elemente. Poate chiar îi face plăcere să recreeze ceva, să-și făurescă o lume nouă. Își poate folosi creativitatea să înfrumusețeze o jucărie banală, își poate folosi imaginația să creeze scenariul pentru un rol. Sunt jucării care favorizează imaginația copilului, nu pentru că sunt ceva, ele-însele, ci pentru că facilitează intervențai copilului asupra lor. De exemplu, o simplă păpușă sau o mașinuță pot fi o jucărie care stimulează creativitatea și imaginația copilului. Imaginația și creativitatea copiilor poate fi stimulaltă și prin utilizarea: creioanelor cerate de colorat, a marker-elor, a acuarelelor, a plastilinei, a instrumentelor muzicale, a marionetelor, a jocurilor de construcție sau a jocurilor din elemente care se asamblează etc.

c. ***Jucăriile care dezvoltă afectivitatea*** – sunt jucării care permit copilului să-și exprime afecțiunea, tandrețea și uneori chiar, agresivitatea. Copilul poate să trăiască/retrăiască diverse stări afective cu/pentru o jucărie, înțelegând anumite aspecte și recăpătându-și echilibrul. În jocul său, copilul va certa păpușa, așa cum mama l-a certat pe el, în ziua precedentă. Se va elibera de tensiune, se va reechilibra. Așa-numitele, jucării afective (păpuși, figurine și animale din pluș etc.) sunt cele cu care copilul creează legături stabile și durabile.

d. ***Jucăriile care dezvoltă*** *imitația* – imitarea este procesul prin care copilul înțelege lumea care îl înconjoară, înțelege diferite aspecte din lumea adulților. De la vârsta de 1 an chiar, copilul „vorbește” la telefon, o imită pe mama sa dându-i de mâncare păpușii sau se joacă de-a doctorul, scriind rețete. Copilul imită cu ajutorul jucăriilor ceea ce i s-a întâmplat în viața reală sau ce s-a întâmplat în mediul său. Jucăriile care favorizează imitația sunt păpușile cu toate accesoriile lor (casa, îmbrăcămintea etc.), mașinile, seturile de doctor, de constructor, de mecanic auto, de hairstylist, de cosmetică, de prințesă etc. Să nu uităm de jocurile de-a cumpărăturile, de-a doctorul, de-a garajul, de-a circuitul auto, sau de-a

ferma cu animale sunt jocuri care și ele au o mare importanță în ceea ce privește imitația.

e. ***Jucării care dezvoltă capacitatea senzorială și intelectuală*** – inteligența copilului este mai întâi de toate o inteligență senzorială, motrică, afectivă. Prin manipulare, prin încercare și eroare, pentru asamblare, copilul își exercită și antrenează procesele cognitive. Sunt jocuri special concepute pentru a antrena copilul să descopere, să compare, să clasifice, să memoreze, să analizeze, să asambleze, să reflecteze – toate aceste funcții stau la baza operațiilor gândirii. Copilul trebuie să se joace cu plăcere, chiar dacă plăcerea este însoțită de efortul îndeplinirii anumitor sarcini. Exemple de jucării cu dominantă intelectuală: jocurile de încastrare, jocurile de asamblare, jocurile de construcție, jocurile de clasare, jocurile de ordonare, puzzle-urile, jocurile tip loto sau cele de domino etc. Putem adăuga aici și: jucăriile pentru educarea vorbirii („Girafa cu 100 de cuvinte", jucăriile vorbărețe), jucăriile pentru știință (microscop, lupă, ou T-Rex, set experimente etc.), jucăriile muzicale (set muzical, covoraș muzical, set instrumente muzicale etc.) sau jucăriile cu regulament (domino, șah, moara etc).

Jocul este o ocazie pentru copil de a cunoaște lumea care îl înconjoară. De asemenea, copilul poate prin intermediul jocului să se cunoască pe el și să evolueze, în ritmul propriu. Cuvântul ,,a învăța" poate genera ambiguitate, deoarece pentru copil nu există diferențe între a se juca și a se dezvolta, între a se juca și a învăța, între a învăța și a manipula, a învăța cum merge ,,asta", a învăța să facă precum mama sau precum tata. Despre joc se zice adeseori că „ar fi un răgaz de la învățarea adevărată. Însă, pentru copii, jocul înseamnă învățare adevărată. Jocul este, de fapt ocupația copilăriei" (Terebush, 2020, 81). Copilul trebuie să se poată juca din plăcere, chiar dacă această plăcere uneori, presupune și efort. Copilului îi revine sarcina de a aduce în jocurile sale complexitate, adulții putând să-l antreneze în a se juca mai bine. Copiii învață foarte bine când sunt lăsați să o facă cu mai puțin

material la dispoziție. Ei își exercită fără încetare, creativitatea și imaginația asupra oricărui lucru pe care îl descoperă. „Să te joci nu înseamnă doar să te deghizezi. Jocul stimulează simțurile, incită gândirea și este aprofundat cu ajutorul nostru, al cadrelor didactice. Îi ajutăm pe copii să își aprofundeze descoperirile punându-le întrebări, nu oferindu-le răspunsuri de-a gata" (Terebush, 2020, 90). Copilul este „profesorul jocului".

CAPITOLUL III.
Procesul educativ în instituțiile de educație formală pentru copii, în perioada 0–6 ani

Un concept care a mai fost folosit pentru educația preșcolară a fost cel de educație preprimară (Voiculescu, 2003). Funcțiile educației preprimare (Voiculescu, 2003) se prezintă ca fiind:

- *funcția de realizare a educației timpurii* realizată prin includerea educației copiilor preșcolari într-un sistem de educație organizat;
- *funcția de dezvoltare a personalității copilului în funcție de capacitățile și nevoile sale* realizată printr-o educație individualizată, cu accentuare pe aspectele formative ale educației;
- *funcția de pregătire a copilului pentru activitatea școlară* realizată prin formarea și dezvoltarea capacităților de acțiune și creație a copilului, prin dezvoltarea personalității și formarea atitudinilor potrivite pentru învățătură.

3.1. Creșa și grădinița, primele instituții de educație formală pentru copii

3.1.1. Creșa

Împlinirea vârstei de 2 ani a copilului și încetarea concediului postnatal al mamei constituie pentru multe familii ai căror membri sunt implicați în viața profesională, o problemă. „Ce facem cu cel mic?” Posibile variante de răspuns ar fi: chemăm una dintre bunici (dacă bunica este disponibilă), angajăm o bonă (dacă avem posibilități materiale, dacă ne putem permite)

sau... îl ducem la creșă Scăderea numărului creșelor, a adăugat sau chiar a împovărat cu o grijă în plus familiile, căci de copiii până la trei ani pe perioada când părinții sunt în program de lucru, trebuie să se ocupe cineva. Creșa este „cea dintâi formă de educație instituționalizată”, creșa fiind „o instituție în care sunt cuprinși copiii de la vârsta de sugar până la 3 ani.” (Dima, et.al., 1980, 7).

Este adevărat că ***instituțiile de tip creșă***, în trecut nu corespundeau în totalitate cerințelor de ocrotire și mai ales, celor de educație. Din punct de vedere medical și al îngrijirii, creșele asigurau, în cele mai multe cazuri, o asistență de o calitate satisfăcătoare dar nu reușeau să realizeze nici un fel de acțiune educațională, neavând personal calificat pentru aceasta (Niculescu, 2010). Același lucru se păstrează ca o carență majoră și astăzi, în ciuda faptului că în schemele de posturi pentru creșă, apare postul de referent în educație sau de educator puericultor. În ciuda faptului că s-au mai schimbat lucrurile, în aceste instituții încă prevalează grija pentru respectarea cerințelor medicale, de îngrijire și igienă în detrimentul activităților educaționale. Tratarea necorespunzătoare din punct de vedere educativ a copilului până la 3 ani, poale lăsa urme în dezvoltarea sa ulterioară.

În prezent, domeniile de dezvoltare ale copilului sunt explicit și constant vizate în actul educațional realizat în creșă, ceea ce acasă se realizează doar implicit (Niculescu, 2010). Între familie și creșă trebuie să se existe o colaborare care are ca obiectiv principal: sprijinirea dezvoltării psihologice a copilului. Ambele au ca obiectiv dezvoltarea copilului și evoluția lui. Între ele nu se poate realiza decât o acțiune sinergică, dacă nu scapă din vedere obiectivul esențial (Niculescu, 2010).

Legea 263 din anul 2007 definea creșa ca fiind „instituție publică sau privată specializată în servicii cu caracter social, medical, educațional pentru creșterea, îngrijirea și educarea timpurie a copiilor cu vârste între 3 luni și 3 ani”. Aceste instituții pot fi publice sau private (organizate de primăriile locale sau agenți comerciali privați, ONG-uri sau chiar persoane fizice

autorizate sau persoane juridice), au coordonarea asigurată de Ministerul Muncii și Ministerul Sănătății, în timp ce coordonarea din punct de vedere educațional este în sarcina, Ministerul Educației. Creșele și, după caz, centrele de zi în care se organizează grupe de educație timpurie antepreșcolară fac parte atât din sistemul național de servicii sociale reglementat de Legea asistenței sociale nr. 292/2011, prin furnizarea de servicii de îngrijire și supraveghere, cât și din sistemul de învățământ preuniversitar reglementat de Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare, prin furnizarea de servicii de educație timpurie antepreșcolară. Anexa HG 1252/2012 oferă una dintre cele mai clare definiții ale creșei: „serviciu de interes local, public sau privat, care are misiunea de a oferi, pe timpul zilei, servicii integrate de îngrijire, supraveghere și educație timpurie copiilor de vârstă antepreșcolară”.

Obiectivele generale ale educației timpurii antepreșcolare, conform HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară, vizează următoarele aspecte:

a) stimularea diferențiată a copilului în vederea dezvoltării sale individuale în plan intelectual, socio-afectiv și psihomotric, ținând cont de particularitățile specifice de vârstă ale acestuia și de potențialul său evaluat;
b) realizarea unui demers educațional bazat pe interacțiunea activă a adultului, rutina zilnică, organizarea eficientă și protectivă a mediului și a activităților de învățare;
c) promovarea jocului ca formă de activitate, metodă, procedeu și mijloc de realizare a demersurilor educaționale la vârstele timpurii;
d) promovarea interacțiunii cu ceilalți copii prin activități de grup specifice vârstei;
e) sprijinirea părinților și familiei în educația timpurie a copiilor.

Conform Legii mai-sus menționate, creșele îndeplinesc următoarele activități:

- asigurarea de servicii de îngrijire și supraveghere a copiilor cu vârste cuprinse între 3 luni și 3 ani, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- asigurarea unui program de educație timpurie adecvat vârstei, nevoilor, potențialului de dezvoltare și particularităților copiilor cu vârste cuprinse între 3 luni și 3 ani, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- asigurarea supravegherii stării de sănătate și de igienă a copiilor și acordarea primului ajutor și îngrijirile medicale necesare în caz de îmbolnăvire, până la momentul preluării copilului de susținătorul legal sau al internării într-o unitate medicală, după caz, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- asigurarea nutriției copiilor cu respectarea normelor legale în vigoare, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- colaborarea cu familiile copiilor care frecventează creșa și realizarea unei relații de parteneriat activ cu părinții/reprezentanții legali, în respectarea interesului copilului, prin personalul specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- asigurarea consilierii și sprijinului pentru părinții/reprezentanții legali ai copiilor, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate;
- contribuirea la depistarea precoce a situațiilor de risc care pot determina separarea copilului de părinții săi și sesizarea instituțiilor abilitate în acest sens, prin personalul angajat specializat sau protocoale cu structuri specializate.

Creșele sunt organizate pe trei grupe de vârstă:

- *grupa mică*, copii cu vârste de până la 1 an;
- *grupa mijlocie*, copii cu vârste între 1 an și 2 ani;
- *grupa mare*, copii cu vârste între 2 ani și 3 ani.

Dacă facem referire la mediul educațional, conform HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară, acesta „se referă la spațiul aferent sălilor de grupă, la terenurile destinate jocurilor și activităților în aer liber, la mobilierul și instalațiile necesare asigurării condițiilor de funcționare, la condițiile igienico-sanitare”. În unitățile care oferă servicii de educație antepreșcolară, „mediul fizic trebuie să stimuleze dezvoltarea și învățarea activă a copiilor, să creeze ocazii de explorare și descoperire și să vină în întampinarea nevoilor individuale ale acestora. Spațiul din unitățile care oferă servicii de educație antepreșcolară va fi amenajat primitor și atractiv și va fi organizat astfel încât să existe săli de grupă și spații în aer liber, încăperi pentru primire (vestiare), spații pentru servirea mesei, spații pentru somn și eventual, camera/centru de resurse pentru părinți. Spațiul pentru întâlnirile cu părinții sau cu persoane din afara unității va fi amenajat în așa fel încât să încurajeze și să promoveze comunicarea și valorile familiei și ale comunității, precum și pentru a stimula implicarea acestora în programul instituției”. Spațiul pentru desfășurarea „activităților în aer liber va asigura dezvoltarea, învățarea activă a copilului și promovarea stării de sănătate, fără risc de accidente și îmbolnăviri. Spațiul sălii de grupă va fi împărțit în cel puțin două zone: zona pentru joc liber, unde se pot desfășura activități mai zgomotoase, și zona pentru activitate/învațare, unde se vor desfășura activitățile care necesită liniște și concentrare. În afara celor două zone, în sala de grupă trebuie să existe și cel puțin două colțuri privilegiate de joacă, dotate cu materiale și jucării specifice activităților pe care copiii le vor desfașura. Acestea pot fi înființate și amenajate în funcție de nevoile și interesele copiilor și de conținutul educativ parcurs cu aceștia la un moment dat. În zona pentru activitate trebuie să existe și un spațiu liniștit și confortabil pentru odihnă. Acest spațiu va fi dotat cu o saltea ori cu pernuțe moi pe care copiii se pot așeza și se pot odihni sau pot fi singuri cu ei-înșiși, atunci când simt nevoia”.

Creșele, conform legii, pot funcționa cu ***program de lucru*** zilnic sau cu program de lucru săptămânal. Creșele organizate cu *program de lucru zilnic* pot avea: program normal, până la 5 ore pe zi, în funcție de solicitările părinților sau program prelungit, 10 ore pe zi (se recomandă părinților ca, în limita posibilităților, să nu lase copilul în serviciile de educație timpurie antepreșcolară mai mult de 10 ore pe zi). Creșele cu program prelungit funcționează în intervalul orar: 6,00–18,00. Creșele pot fi organizate și cu *program de lucru săptămânal*, funcționând prin personalul propriu angajat, cinci zile lucrătoare pe săptămână (de luni până vineri).

Numărul copiilor în grupa de antepreșcolari este în medie de 7 copii, dar nu mai puțin de 5 copii și nu mai mult de 9 copii (a se vedea Tabelul 3.2). Estimarea numărului și a structurii pe funcții a personalului necesar într-o unitate cu 50 de copii este de 1 educator-puericultor pe tură, la nivel de grupă, conform Anexei HG 1252/2012. ***Raportul adult/copil*** crește atunci când în grupă există copii cu cerințe educative speciale, conform prevederilor legale în vigoare. Recomandările privind raportul adult–copil și mărimea maximă a grupei sunt prezentate în Anexa HG 1252/2012 (a se vedea Tabelul 3.1).

Tabelul 3.1. ***Raportul copii/adult, în creșe***

Vârsta copiilor	Raport adult/copii pe tură	Mărimea maximă a grupei
Sugari (grupă mică)	1/4	7
Copii de 1–2 ani (grupă mijlocie)	1/5	9
Copii de 2–3 ani (grupă mare)	1/6	9

HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară prevede cu privire la ***structura personalului din creșe***, că aceasta este formată din:

a) personal de conducere: director/șef de centru;
b) personal didactic: educator-puericultor;
c) personal de specialitate: asistent medical;
d) personal nedidactic: administrator, contabil, bucătar, ajutor de bucătar, infirmieră, îngrijitoare.

În vederea evaluării potențialului copilului și stimulării dezvoltării optime a acestuia, unitatea care oferă servicii de educație antepreșcolară colaborează cu: psihologi, mentori, metodiști ai Inspectoratului Școlar Județean, precum și cu alți specialiști.

Personalul nedidactic al unității care oferă servicii de educație antepreșcolară trebuie să parcurgă un modul de formare continuă specifică, privind educația timpurie, modul cu o durată de cel puțin 30 de ore. Modulul trebuie să cuprindă cel puțin următoarele teme: principiile educației timpurii; abordarea globală a copilului, munca în echipă, educarea și susținerea familiilor pentru dezvoltarea competențelor parentale.

Unitățile de educație antepreșcolară, prin HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară, sunt obligate „să dezvolte o rețea de suport profesional, putând apela ori de cate ori au nevoie la servicii specializate, cum ar fi servicii de consiliere psihologică și socială, servicii specializate de sănătate etc.” Următoarele instituții publice sau private pot face parte din rețeaua de suport profesional al unităților de educație antepreșcolară: Inspectoratul Școlar Județean/al municipiului București, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională/Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Direcția de Sănătate Publică, Agenția Județeană de Plăți și Inspecție Socială, Inspectoratul Județean de Poliție/Direcția Generală de Poliție a Municipiului Bucrești, Inspectoratul pentru Situații de Urgență Județean/al municipiului București, Serviciul Public de Asistență Socială, autorități ale administrației publice locale, instituții de cult, organisme private

acreditate să desfășoare activități in domeniul protecției copilului, alte insituții publice sau private acreditate de Ministerul Educației și de Ministerul Muncii.

Dacă ne referim la ***finanțare***, HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară, prevede că aceasta „se realizeaza din următoarele surse:

a) bugete locale, pentru acoperirea cheltuielilor de personal pentru personalul didactic și nedidactic și a cheltuielilor de organizare și funcționare a creșei, inclusiv pentru grupele/structurile din grădinițe și centre de zi;
b) sume defalcate din unele venituri ale bugetului de stat;
c) contribuții lunare ale părinților/reprezentanților legali, stabilite conform prezentei metodologii: părinții/reprezentanții legali ai căror copii „beneficiază de servicii în cadrul creșelor și al altor unități de educație timpurie antepreșcolară publice sunt obligați la plata unei contribuții lunare, a cărei valoare este stabilită prin dispoziție a primarului, în funcție de numărul de copii din familie și de venitul mediu lunar brut cumulat al părinților/reprezentanților legali calculat pe perioada de 6 luni anterioară înscrierii copilului, certificat prin adeverința prevăzută la art. 22 alin. (1) lit. d). Sunt scutiți de la plata contribuției, sarcina fiind preluată de bugetul local, părinții/reprezentantul legal care au în îngrijire copii care sunt expuși riscului de separare de familie și au aprobate planuri de servicii”. Contribuția lunară de întreținere a copiilor înscriși în unitățile în care se oferă servicii de educație timpurie antepreșcolară, suportată de părinții/reprezentantul legal al acestora, „se stabilește în funcție de numărul efectiv de zile de prezență a copilului la programul zilnic. Numărul de zile în care copiii au frecventat unitatea care oferă servicii de educație antepreșcolară este monitorizat prin registrul de evidență/prezență,

completat de asistenta medicală în colaborare cu educatorul-puericultor. Contribuția lunară a părinților/reprezentanților legali la suportarea cheltuielilor pentru copiii înscriși la unitatea în care se oferă servicii de educație antepreșcolară se realizează cu plata în avans pentru o lună calendaristică. Contribuția lunară a părinților/reprezentanților legali ai copiilor care au frecventat programul de creșă pe o perioadă de până la 3 zile lucrătoare este reportată pentru luna următoare.

d) donații;
e) sponsorizări.

Educatorul-puericultor

Educatorul-puericultor este „persoana calificată a cărei intervenție se regăsește în sectorul serviciilor de creștere, îngrijire și *educație* timpurie a copilului și de susținere a părinților în consolidarea abilităților parentale. Sectorul serviciilor se poate referi la: servicii primare și servicii de protecție a copilului. Serviciile primare pot fi: creșe, grădinițe, centre de zi, centre de consiliere și informare pentru părinți, etc. Serviciul de protecție a copilului în care educatorul-puericultor își desfășoară activitatea poate fi, centrul maternal (Codul Ocupațiilor din România). „Educatorul puericultor are ca beneficiar, copilul de la 3 luni, la 3 ani și părinții acestuia și viitori părinți, precum și alți profesioniști care intră în relații tangențiale cu copilul și familia acestuia. Educatorul puericultor este angajat în cadrul serviciilor publice, cât și private" (Standard ocupațional – educator-puericultor).

Conform Standardului mai-sus menționat, „educatorul-puericultor este implicat într-o relație socio-educativă strânsă cu copilul și părinții săi și este responsabil de implementarea acțiunilor și activităților prevăzute de Planul de Servicii sau de Planul Individual de Protecție specifică pentru sănătate, educație, elaborat în echipa pluridisciplinară pentru fiecare familie în parte". Aria de interventie specifică a educatorului-puericultor este determinată de (conform Standardului ocupațional – educator-puericultor):

- „dezvoltarea integrată a copilului, prin acoperirea nevoilor din punctul de vedere al tuturor domeniilor de dezvoltare, pe trei axe principale: îngrijire, creștere și educație timpurie;
- informarea și sutinerea părinților copilului pentru capacitarea funcțiilor parentale, în deplin respect pentru rolul primordial al părintelui în îngrijirea, creșterea și educația propriului copil;
- prevenirea precoce a disfuncționalităților de dezvoltare ale copilului, a disfuncționalităților din cadrul relației părinte-copil, a potențialului de inadaptare și excludere socială a copilului și părinților săi”.

HG 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară prevede cu privire la educatorul-puericultor din creșă și din alte unități de educație antepreșcolară că acesta are următoarele *atribuții*:

- „realizează activități de îngrijire și de stimulare psihomotorie a copiilor în vederea creșterii gradului de independență;
- realizează activități care vizează dezvoltarea comportamentului socio-afectiv;
- asigură formarea și perfecționarea comportamentului verbal;
- realizează programe care cuprind activități ce urmăresc creșterea receptivității generale la stimuli în vederea dezvoltării capacităților și atitudinilor de învățare;
- înregistrează progresele realizate de copil în jurnalul acestuia;
- colaborează activ cu părinții/reprezentanții legali ai copiilor care frecventează unitatea”.

Activitatea educatorului-puericultor din creșă este ***coordonată metodologic*** de Consiliul profesoral din cadrul grădiniței desemnată de către Inspectoratul Școlar Județean pentru supervizarea activităților educaționale. Educatorul-puericultor are obligația de a comunica în scris părinților copiilor, prin jurnalul de legătură al copilului, trimestrial sau ori de câte ori este necesar, cel puțin următoarele informații, cu avizul directorului:

- progresele realizate de copil, pe cele cinci domenii de dezvoltare;
- starea afectivă a copilului;
- dificultăți/deficiențe identificate;
- orice alte elemente care necesită luarea unor măsuri sau a căror cunoaștere de către părinți este necesară pentru dezvoltarea armonioasă a copilului;
- educatorul-puericultor poate comunica prin orice mijloace de comunicare părinților, informații cu privire la activitățile desfășurate cu copilul și rezultatele acestora.

Formarea inițială a educatorilor-puericultori vizează următoarele competențe-cheie: comunicare în limba română; omunicare într-o limbă străină; competențe de bază în matematică, științe, tehnologie; competențe informatice; competența de a învăța; competențe sociale și civice și competențe de exprimare culturală. Unitățile de competențe generale sunt următoarele: menținerea integrității și siguranței beneficiarilor, planificarea activităților, comunicarea cu beneficiarii, gestionarea actelor și documentelor beneficiarilor, respectarea normelor de securitate și sănătate în domeniul situațiilor de urgență, respectarea drepturilor beneficiarilor, realizarea asistenței educative a părinților, susținerea dezvolării globale, integrate a copilului.

Educatorul-puericultor are ca misiune, acceptarea necondiționată a copilului. A fi acceptat, se referă la a fi prețuit indiferent de felul în care arată, de familia din care provine, de talentele sau comportamentul copilului. Se poate face acest lucru prin:

- a te adresa copilului, folosind întotdeauna ca apelativ prenumele lui;
- a comunica cu copilul prietenos și interesat, pe toată perioada zilei;
- a găsi o calitate, un talent, ceva plăcut la fiecare copil;
- a-i acorda atenție copilului când acesta are ceva de comunicat;
- a-l sprijini și încuraja pe copil când acesta încearcă să facă ceva;
- a-i respecta ritmul propriu;
- a-i cunoaște punctele tari și a încerca să le valorifici.

Creșa este prima instituție extrafamilială pentru copil, este prima instituție care oferă educație formală. Prin structura sa, creșa are programe de educație speciale pentru copii așa mici, programe clare și bine structurate. Astfel se „conturează statusul de copil dintr-o anumită colectivitate". „Relațiile sociale pe orizontală între micuții din grup au în creșă o mare valoare potențial formativă, deși copiii stabilesc mai ales relații oarecum independente, paralele și separate, fiecare cu persoana adultă (relații sociale verticale) care se ocupă de ei" (Șchiopu, Piscoi, 1982, 134–135). Creșa oferă un mediu securizant, un mediu corespunzător afectiv fiecărui micuț în parte. Se oferă de asemenea, un regim de viață ordonat și organizat din punct de al igienei, alimentației, spălatului, toaletei etc. Aceste deprinderi sunt urmărite constant în creșă, ceea ce dezvoltă mai mult independența copilului, comparativ cu copiii crescuți în familie. Însă, creșa vine și cu dezavantaje. Intrarea în colectivitate expune copilul la diferite virusuri, ceea ce crește posibilitatea contactării diferitelor boli.

Educatorul-puericultor poate semnala anumite comportamente ale copiilor care ar trebui să dea de gândit părinților sau solicită ca aceștia să ia diferite măsuri educative în beneficiul copiilor. În astfel de situații, solicitările, atenționările trebuie făcute cu tact și diplomație, pentru a avea sorți de izbândă. Fiecare părinte este subiectiv cu proprii copii, dar grădinița și familia trebuie să colaboreze pe câteva probleme majore: „sprijinirea dezvoltării intelectuale a copilului; dezvoltarea fizică armonioasă a acestuia; însușirea, la nivelul specific vârstei, a unor valori, a unor norme morale și estetice; dezvoltarea unor comportamente adecvate acestor norme, toate în limitele oferite de particularitățile vârstei; fundamentarea dimensiunii vocaționale a educației, prin familiarizarea cu un câmp cât mai larg de profesii, prin depistarea primelor premise aptitudinale și forme incipiente de manifestare a aptitudinilor cu stimularea acestora, prin dezvoltarea unei imagini cât mai obiective despre posibilitățile reale ale fiecărui copil".

3.1.2. Grădinița

Grădinița este „locul unde copiii își descoperă valoarea, unde deschid poarta către ei-înșiși și învață să aprecieze ceea ce sunt”... este „un punct de cotitură în viața copilului.și, implicit, a adultului. Totul se schimbă. Nimic nu mai este ca înainte”... „este locul în care copilul descoperă că nu este singur în această viață” (Terebush, 2020, 74–78). Este locul în care copilul descoperă „că este unic, dar toți sunt unici în jurul său, iar fiecăruia i se cuvine respect pentru această unicitate”(Loghin, 2019, 44). Începerea grădiniței este „o mare tranziție pentru cei mai mulți copii, deoarece este startul pentru noi experiențe într-un mediu nou” (Bucinschi et al., 2009, 33).

Copiii pot fi înscriși în învățământul preșcolar începând cu vârsta de 3 ani. Acest fapt poate pune probleme atâta timp cât mamelor/taților li se acordă concediu plătit pentru îngrijirea copilului numai unul, maxim doi ani. În România, sistemul de învățământ cuprinde, ca primă etapă educațională, instituțiile de educație preșcolară (grădinițele). Acestea sunt instituții autonome cu conducere proprie, sau instituții dependente managerial, de stat sau private. Ca instituții autonome, grădinițele sunt de trei ***tipuri*****:**

1. *grădinițe cu program normal* (program de patru ore), care realizează numai partea explicit educațională;
2. *grădinițe cu program prelungit* (program de 8 ore), acestea asigură, pe lângă activitățile instructiv-educative și activități de îngrijire pe durata zilei de activitate;
3. *grădinițe cu program săptămânal* (realizează zilnic cele patru ore de activități instructiv-educative conform Programei învățământului preșcolar dar, asigură și îngrijirea copiilor, nu doar pe durata a 8 ore ci, pe întreg parcursul săptămânii de lucru: de luni până vineri). Acest tip de grădinițe se adresează familiilor care, din cauza unor circumstanțe particulare nu pot avea grijă de copil, pe durata săptămânii de lucru.

S-a observat că apar diferențe la înscrierea copiilor la grădiniță, pentru copiii din mediul urban față de cei din mediul rural. Motivele acestei diferențe includ:

- rata de angajare a părinților mai ridicată și părinți care nu au suficient timp pentru a avea grijă de proprii copii – în mediul urban;
- în mediul rural părinții sunt angajați în ocupații care le permit să-și petreacă mai mult timp cu copiii. Sistemul familiei extinse îi sprijină pe aceștia să-și lase copiii acasă, în îngrijirea bunicilor ori a fraților mai mari, a unchilor sau a mătușilor;
- statutul socio-economic al familiilor din mediul rural este mai scăzut, fapt care face să fie dificil pentru unele familii să-și permită cheltuieli suplimentare de întreținerea copilului la grădiniță;
- cu toate că în România, numărul grădinițelor din mediul rural este destul de mare, nu există nicio grădiniță în unele zone îndepărtate și copiii trebuie să parcurgă distanțe lungi pentru a ajunge la cea mai apropiată grădiniță. Lipsa mijloacelor de transport face, din a-și duce copiii la grădiniță, un proces dificil pentru părinții din mediul rural.

Referindu-ne la repartizarea pe gen (băieți respectiv, fete), rata înscrierilor pentru fete este cu 1,8% mai ridicată decât cea pentru băieți. Datele indică, de asemenea, că participarea copiilor rromi la educația preșcolară este de patru ori mai scăzută decât participarea la educație, în general, în România. Facilitățile pentru copiii cu nevoi speciale sunt existente în numai 5% dintre grădinițe.

În structura grădinițelor din România, există o organizare în funcție de criteriul vârstă, după cum urmează:

- grupa mică (copii între 3 și 4 ani);
- grupa mijlocie (copii între 4 și 5 ani);
- grupa mare (copii între 5 și 6 ani).

Observație: de câțiva ani, în unele grădinițe sunt organizate, grupele baby pentru copiii cu vârste între 2 și 3 ani

Legea Educației, prin articolul 16, alineatul (1), acordă statut de obligativitate deocamdată, doar grupei mari. Până la sfârșitul anului 2023 și grupa mijlocie, devine obligatorie iar, până în anul 2030 și grupa mică va deveni, obligatorie. În aceste condiții, există copii care frecventează toate cele trei grupe, iar alții care se înscriu la grădiniță începând cu grupa mijlocie, sau chiar cu grupa obligatorie, grupa mare.

Frecventarea activităților desfășurate în grădiniță urmărește mai multe direcții de dezvoltare a copilului, după cum urmează: formarea capacităților sociale, dezvoltarea aptitudinilor de autocunoaștere, dezvoltarea inteligenței emoționale, dezvoltarea vocabularului și a comunicării, dezvoltarea plăcerii de a descoperi și învăța lucruri noi, dezvoltarea unor comportamente civice, stimularea creativității, dezvoltarea deprinderilor motorii, dezvoltarea autonomiei și independenței.

Avantajele educației timpurii, în țara noastră

Aspecte de remarcat ale educației timpurii din România sunt cele care se referă la:

- existența curriculum-ului pentru învățământ preșcolar (3–6/7 ani), respectiv curriculum-ul pentru educația timpurie (copii de la naștere la 6 ani). În anul 2008 începe a se implementa în grădinițe, curriculum-ul național pentru învățământ preșcolar (3–6/7 ani). Acest curriculum este revizuit în vederea includerii categoriei de vârstă 0–3 ani. Astfel, începând cu anul 2017, creșele și grădinițele din România au ca principal document oficial, Curriculum pentru educația timpurie (copii de la naștere la 6 ani);
- programele de formare pentru cadrele didactice implementate de ONG-uri și finanțate sub diverse coordonări (UNICEF, Banca Mondială, UE);
- construcția de creșe pentru copiii cu vârste sub 3 ani, creșe finanțate de către autoritățile locale sau diverși alți agenți;

- apariția centrelor de zi pentru copiii aflați în situație de risc (copii cu vârste între 2 și 6 ani). Acestea oferă masă gratuită și activități de grădiniță pentru copiii din familii cu venituri reduse;
- elaborarea și publicarea de ghiduri, manuale, materiale pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar și antepreșcolar;
- creșterea accesului copiilor din cadrul grupurilor defavorizate în învățământul preșcolar: programe speciale pentru îmbunătățirea accesului copiilor rromi în învățământul preșcolar dezvoltate de UNICEF în colaborare cu ONG-uri;
- înființarea în perioada 1992–2002, a Centrelor de Resurse pentru educația părinților și pentru informarea acestora cu privire la problemele educației timpurii, de către guvern în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF în România. Au fost dezvoltate și implementate astfel, programele educaționale pentru părinți de către Ministerul Educației și Cercetării, ONG-uri, autoritățile locale (de exemplu: programele dezvoltate de DJASPC, Programul Național pentru Educația Părinților);
- îmbunătățirea accesului copiilor din mediul rural la învățământul preșcolar.

Punctele slabe ale educației timpurii din România

- sunt prea puține cursuri de formare respectiv, instituții pentru formarea cadrelor didactice care lucrează cu copiii sub 3 ani, ceea ce îngreunează efortul cadrelor didactice de îmbunătățire a propriilor abilități profesionale;
- există încă o diferență mare între înscrierile copiilor rromi la grădiniță și înscrierea copiilor preșcolari la grădiniță, în general. În plus, „sistemului încă îi lipsesc cunoștințele și expertiza necesare pentru a administra programe pentru copiii dezavantajați în primul rând din cauza absenței unei baze de date la nivel central și a schimburilor insuficiente de informații între cadre didactice, părinți, directori și administratori” (Niculescu, 2007);

- eficiența și eficacitatea diferitelor programe sunt negativ afectate de absența unui mecanism de cooperare între ministere: Ministerul Educației, Ministerul Sănătății și Ministerul Muncii;
- unele zone izolate nu au grădiniță și părinții trebuie să-și lase copiii cu bunicii sau să parcurgă distanțe lungi pentru a găsi cea mai apropiată grădiniță. De asemenea, sunt așezări îndepărtate de romi care sunt izolate și nu au acces la servicii de educație timpurie sau sănătate. Eforturi există, dar sunt sporadice și fără o planificare, pe termen lung.

Grădinița „îi prilejuiește copilului noi interacțiuni. Cele cu educatoarea sunt cu totul deosebite. Aceasta păstrează disponibilitățile afective ale mamei, dar le distribiue în mod egal în grupul de copii" (Crețu, 2016, 133). Aceasta „joacă un rol hotărâtor în cadrul proceselor de formare a personalității copilului și de cristalizare a elementelor de socializare a acestora, fiind primul mediu normativ, formativ și socializator cu care preșcolarul ia contact. Grădinița, ca mediu instituționalizat „introduce în relațiile copilului cu adultul o anumită distanță socială, oferă copilului un cadru social bazat pe normativitate elementară constând în anumite reguli de conviețuire cu ceilalți; creează copilului posibilitatea de a se compara cu covârsnicii pentru a-și întări în felul acesta sentimentul conștiinței de sine, percepția de sine, imaginea de sine; îl formalizează pe copil cu micro-grupul social în cadrul căruia învață să devină partener, să joace unele roluri sociale, îl obișnuiește pe copil cu programul orar, cu programul de viață, cu schimbarea mediului de existență; stimulează dezvoltarea autonomiei personale și a independenței" (Păişi-Lăzărescu, Ezechil, 2011, 206).

3.2. **Domeniile de dezvoltare** (Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie – RFIDT)

Domeniile de dezvoltare sunt „diviziuni convenționale, necesare din rațiuni pedagogice, pentru asigurarea dezvoltării depline, complexe și pentru

observarea evoluției copilului" (RFIDT, 2010). Ele alcătuiesc un sistem, între ele existând dependențe și interdependențe. Au valoare instrumentală, fiind utilizate ca instrumente pedagogice pentru individualizarea învățării și educației, pe baza cunoașterii predispozițiilor, înclinațiilor și intereselor copilului (Curriculum pentru educația timpurie, 2019, 16). În lucrarea *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie* sunt descrise cinci domenii de dezvoltare:

- domeniul dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale;
- domeniul dezvoltarea socio-emoțională;
- domeniul dezvoltarea limbajului, comunicării și premiselor citirii și scrierii;
- domeniul capacități și atitudini în învățare;
- domeniul dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Fiecare dintre domenii este divizat în *subdomenii*, care cuprind o detaliere în categorii distincte de cunoștințe și abilități sub forma aspectelor specifice (fațetele subordonate ale respectivului subdomeniu):

- *repere fundamentale privind dezvoltarea și învățarea timpurie* (enunțuri privind așteptările a ceea ce un copil știe și ce este capabil să facă);
- *indicatori* – acele manifestări observabile despre comportamentul și abilitățile copiilor, specifice fiecărui interval de vârstă: 0–18 luni, 19–36 luni, 37–60 luni și 61–84 luni;
- *practici de sprijin* constând în exemple concrete de activități care pot contribui la dezvoltarea copilului.

În continuare vom prezenta, pe scurt cele cinci domenii (conform *Reperelor fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie*, 2010):

1. DOMENIUL: **dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale** – cuprinde o gamă largă de deprinderi și abilități (de la mișcări largi, cum sunt săritul, alergarea, până la mișcări fine de tipul, realizării desenelor sau modelarea); coordonarea, dezvoltarea senzorială, alături de cunoștințe precum și, abilități

referitoare la îngrijire și igienă personală, nutriție și alte practici de menținere a securității personale.

- subdomeniul: dezvoltare fizică
  - aspect specific: motricitate grosieră
    reper 1: Copilul ar trebui să fie capabil să-și coordoneze mușchii mari ai corpului cu un scop al mișcării
    reper 2: Copilul ar trebui să fie capabil să participe la activități fizice variate
  - aspect specific: motricitate fină
    reper 3: Copilul ar trebui să fie capabil să-și utilizeze mâinile și degetele pentru scopuri diferite
  - aspect specific: dezvoltare senzorio-motorie
    reper 4: Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze utilizarea simțurilor (văz, auz, tact, miros) în interacțiunea cu mediul pentru a-și orienta mișcările

Pentru fiecare aspect specific, pe perioade de vârstă vor fi prezentați indicatorii specifici și apoi practicile de sprijin (activitățile concrete care pot fi realizate cu copiii).

2. DOMENIUL: **dezvoltarea socio-emoțională** cuprinde: dezvoltarea socială care vizează capacitatea copilului de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii; dezvoltarea emoțională care vizează capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare.

- subdomeniul: dezvoltare socială
  - aspect specific: abilități de interacțiune cu adulții
    reper 1: Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste încredere în adulții cunoscuți și să interacționeze cu aceștia
    reper 2: Copilul ar trebui să fie capabil să ceară și să primească ajutor când are nevoie

- aspect specific: abilități de interacțiune cu copii de vârstă apropiată
  reper 3: Copilul ar trebui să fie capabil să interacționeze pozitiv cu copii de vârstă apropiată
- aspect specific: acceptarea și respectarea diversității
  reper 4: Copilul ar trebui să fie capabil să recunoască, să aprecieze și să respecte asemănările și deosebirile dintre oameni
- aspect specific: dezvoltarea comportamentului pro-social
  reper 5: Copilul ar trebui să fie capabil să perceapă regulile și efectele acestora
  reper 6: Copilul ar trebui să fie capabil să își asume responsabilități, să fie capabil să negocieze și să participe la luarea deciziilor
  reper 7: Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste empatie față de celelalte persoane

- subdomeniul: dezvoltare emoțională
  - aspect specific: dezvoltarea conceptului de sine
    reper 8: Copilul ar trebui să fie capabil să se perceapă în mod pozitiv, ca persoană unică, cu caracteristici specifice
  - aspect specific: dezvoltarea autocontrolului emoțional
    reper 9: Copilul ar trebui să fie capabil să își regleze trăirile emoționale
  - aspect specific: dezvoltarea expresivității emoționale
    reper 10: Copilul ar trebui să fie capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții

Pentru fiecare aspect specific, pe perioade de vârstă vor fi prezentați indicatorii specifici și apoi practicile de sprijin (activitățile concrete care pot fi realizate cu copiii).

3. DOMENIUL: **capacități și atitudini în învățare** se referă la modul în care copilul se implică într-o activitate de învățare, modul în care abordează sarcinile și contextele de învățare precum și la atitudinea copilului în interacțiunea cu mediul și persoanele din jur. *Observație:* În afara deprinderilor și abilităților menționate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare, mai adăugăm:

- subdomeniul: curiozitate și interes
  - *reper 1:* Copilul ar trebuie să fie capabil să manifeste curiozitate și interes să experimenteze și să învețe lucruri noi
- subdomeniul: inițiativă
  - *reper 2:* Copilul ar trebui să fie capabil să aibă inițiativă în interacțiuni și activități
- subdomeniul: persistență
  - *reper 3:* Copilul ar trebui să fie capabil să continue realizarea sarcinii, chiar dacă întâmpină dificultăți
- subdomeniul: creativitate
  - *reper 4:* Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste creativitate în activitățile zilnice

Pentru fiecare aspect specific, pe perioade de vârstă vor fi prezentați indicatorii specifici și apoi practicile de sprijin (activitățile concrete care pot fi realizate cu copiii).

4. DOMENIUL: **dezvoltarea limbajului, comunicării și premiselor citirii și scrierii** vizează dezvoltarea limbajului (sub aspectele: vocabular, gramatică, sintaxă, dar și a înțelegerii semnificației), a comunicării (cuprinzând abilități de ascultare, comunicare orală și scrisă, nonverbală și paraverbală) precum și preachizițiile pentru scris-citit. *Observație:* Însoțește dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii.

- subdomeniul: dezvoltarea limbajului și a comunicării
  - aspect specific: dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere (comunicare receptivă)
    - *reper 1:* Copilul ar trebui să fie capabil să înțeleagă semnificația limbajul vorbit
    - *reper 2:* Copilul ar trebui să fie capabil să comunice eficient
    - *reper 3:* Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze capacitatea de a se exprima corect gramatical
    - *reper 4:* Copilul ar trebui să fie capabil să-și extindă progresiv vocabularul

– aspect specific: participarea în experiențe cu cartea; cunoașterea și aprecierea cărții

reper 5: Copilul ar trebui să manifeste interes pentru carte și tipărituri

reper 6: Copilul ar trebui să fie interesat de citit

– aspect specific: dezvoltarea capacității de discriminare fonetică; asocierea sunet-literă

reper 7: Copilul ar trebui să fie capabil să identifice diferite sunete ale limbii

reper 8: Copilul ar trebui să fie capabil să pună în corespondență simboluri abstracte cu sunete

– aspect specific: conștientizarea mesajului scris/vorbit

reper 9: Copilul ar trebui să fie capabil să aprecieze și să folosească limbajul scris și tipăritura, în fiecare zi

reper 10: Copilul ar trebui să fie capabil să folosească mesajele scrise/ vorbite pentru scopuri variate

– aspect specific: însușirea deprinderilor de scris; folosirea scrisului pentru transmiterea unui mesaj

reper 11: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze diferite modalități de comunicare grafică

Pentru fiecare aspect specific, pe perioade de vârstă vor fi prezentați indicatorii specifici și apoi practicile de sprijin (activitățile concrete care pot fi realizate cu copiii).

5. DOMENIUL: **dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii** a fost definit în termenii abilității copilului de a înțelege relațiile dintre obiecte, fenomene, evenimente și persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include ablitățile de gândire logică și rezolvare de probleme, cunoștințe elementare matematice și cunoștințe referitoare la lume și mediul înconjurător.

- subdomeniul: dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme

reper 1: Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze conștientizarea relației cauză–efect

reper 2: Copilul ar trebui să fie capabil să observe și să compare experiențe, acțiuni, evenimente

reper 3: Copilul ar trebui să fie capabil să utilizeze experiențele trecute pentru a construi noi experiențe

reper 4: Copilul ar trebui să fie capabil să găsească multiple răspunsuri/soluții la întrebări, situații, probleme și provocări

- subdomeniul: cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii
  - aspect specific: reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operații, concepte de spațiu, forme geometrice, înțelegerea modelelor, măsurare)

    reper 5: Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze cunoașterea numerelor și a numerației

    reper 6: Copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze cunoștințe despre mărime, formă, greutate, înălțime, lungime, volum

    reper 7: Copilul ar trebui să fie capabil să identifice și să numească forme ale obiectelor

    reper 8: Copilul ar trebui să fie capabil să realizeze operații de seriere, grupare, clasificare, măsurare ale obiectelor

  - aspect specific: cunoașterea și înțelegerea lumii (lumea vie, pământul, spațiul, metode științifice)

    reper 9: Copilul ar trebui să dobândească informații despre mediul înconjurător și lumea vie prin observație, manipularede obiecte și investigarea mediului

    reper 10: Copilul ar trebui să fie capabil să folosească instrumente și metode specifice pentru investigarea mediului

    reper 11: Copilul ar trebui să fie capabil să observe și să descrie caracteristici ale lumii vii

    reper 12: Copilul ar trebui să fie capabil să observe și să descrie caracteristici ale pământului și spațiului

reper 13: Copilul ar trebui să descopere omul ca, parte a lumii vii și ființă socială

Pentru fiecare aspect specific, pe perioade de vârstă vor fi prezentați indicatorii specifici și apoi practicile de sprijin (activitățile concrete care pot fi realizate cu copiii).

3.3. Curriculum-ul pentru educația timpurie

Curriculum pentru educația timpurie este un document de politică educațională care „își propune să realizeze o reactualizare și o restructurare a curriculum-ului național pentru educația timpurie", care „aduce o viziune îmbunătățită asupra educației pentru segmentul de vârstă 0–6 ani, înglobată în conținutul programei, în *Metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru educația timpurie*, în scrisori metodice și recomandări, în ghiduri și îndrumătoare metodice avizate de minister, constituind un demers complex, care valorizează contribuțiile anterioare, experiența și practicile reușite în domeniul educației timpurii din România". Este documentul care se adresează „tuturor cadrelor didactice, managerilor, factorilor de decizie, specialiștilor în domeniul educației timpurii – pedagogilor, psihologilor, consilierilor, cadrelor didactice din mediul academic, care asigură formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie (prin grade didactice și prin programe, cursuri sau stagii de formare), precum și altor actori de la nivelul societății, cu rol important în educație".

***Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie* (*RFIDT*,** aprobate prin O.M. nr. 3851/2010) este documentul care stabilește un set de finalități educaționale în domeniul educației timpurii. Acest document reprezintă „un set de enunțuri care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui copiii să știe și să fie capabili să facă. Aceste așteptări sunt definite pentru a sprijini creșterea și dezvoltarea normală și deplină a copiilor de la naștere până la intrarea în școală. Conform documentului menționat, finalitățile educației timpurii au în vedere o abordare holistică, vizând cele cinci

domenii ale dezvoltării copilului: 1). dezvoltarea fizică, sănătate și igienă personală; 2). dezvoltarea socio-emoțională; 3). dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; 4). dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; 5). capacități și atitudini în învățare”.

Care sunt ***caracteristicile*** acestui curriculum adresat educației timpurii? Răspunsul l-am putea găsi în afirmațiile următoare (RFIDT, 2010):

- „un curriculum bazat pe o *declarație de principii și valori* care recunosc drepturile copilului ca ființă umană și respectul față de părinți, ca primii educatori ai copilului;
- un curriculum cu un *cadru pedagogic larg*, care stabilește principiile pentru susținerea dezvoltării copiilor prin practici educaționale și de îngrijire care răspund nevoilor și potențialului copiilor;
- un curriculum care abordează dezvoltarea holistică a copiilor în domenii largi pentru a susține relizarea unui echilibrul adecvat între învățare și dezvoltarea armonioasă a personalității;
- un curriculum cu un accent puternic pe comunicare, interacțiune și dialog, ca factori-cheie care susțin învățarea și starea de bine a copiilor, prin crearea de mesaje semnificative/relevante pentru copil și pe sentimentul apartenenței la grup;
- un curriculum care încurajează personalul să lucreze în mod colegial și să-și evalueze în permanență practicile, prin observare și documentarea experiențelor de învățare ale copiilor (prin implicarea părinților ca, parteneri egali), astfel încât să răspundă nevoilor și potențialului tuturor copiilor;
- un curriculum care include cooperarea cu părinții și promovează valori democratice, într-un cadru de diversitate socio-culturală”.

Valorile care au stat la baza construcție Curriculum-ului pentru educația timpurie au fost:

- centrarea pe copil;
- respectarea drepturilor copilului;

- învățarea activă;
- dezvoltarea integrată;
- interculturalitate;
- echitate și nondiscriminare;
- interacțiunea copil – profesor, în educație.

În implementarea Curriculum-ului vor fi aplicate următoarele **principii**:

- principiul individualizării;
- principiul învățării bazate pe joc;
- principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare;
- principiul alternării formelor de organizare a activității;
- principiul parteneriatului cu familia și comunitatea.

Curriculum pentru educația timpurie este organizat pe două mari niveluri: nivelul antepreșcolar (intervalul de vârstă 0–3 ani) și nivelul preșcolar (intervalul de vârstă 3–6 ani). În interiorul fiecărui nivel sunt prezente două perioade de vârstă, după cum urmează:

- nivelul antepreșcolar:
  - subperioada 0–18 luni;
  - subperioada 19–36 luni;
- nivelul preșcolar:
  - subperioada 37–60 luni;
  - subperioada 61–72/84 luni.

3.4. Procesul de învățământ, în creșe și grădinițe

Desfășurarea activităților înstructiv-educative în cadrul oferit de sistemul de învățământ al instituției școlare (creșă sau grădiniță) se referă la procesul de învățământ desfășurat în creșe și grădinițe. Sorin Cristea (2002) și Constantin Cucoș (2002) apreciază că dimensiunile procesului de învățământ reflectă resursele abordării sistemice a activității didactice angajate în plan funcțional, structural și în plan operațional. Dimensiunea funcțională se

referă la raporturile dintre finalitățile pedagogice macrostructurale (ideal deducațional, scopuri pedagogice) și finalitățile pedagogice microstructurale (competențele educaționale). Dimensiunea structurală a procesului de învățământ face referire la resursele pedagogice implicate în sistem pentru realizarea calitativă a activității didactice. Dacă ne referim la resursele angajate acestea sunt (Niculescu, Lupu, 2007):

- *resursele umane*:
  - *profesorul-educator* – cu pregătirea sa de specialitate și metodică, cu motivația sa pentru activitatea didactică, cu personalitatea sa;
  - *copilul (ante)preșcolar* cu cunoștințele, priceperile și deprinderile, cu specificul său afectiv, cu atitudinile și aptitudinile sale;
  - *personalul managerial al instituției* – cu trăsăturile sale de caracter;
  - *personalul auxiliar* (de întreținere, îngrijire, administrate și activitate contabilă) care își aduce o contribuție importantă la calitatea procesului instructiv educativ;
- *resursele materiale și financiare:*
  - clădirea grădiniței/creșei și dotarea acesteia;
  - bugetul grădiniței/creșei;
- *resursele pedagogice:*
  - programa activității instructiv educative;
  - materialele de lucru corelative acesteia (metodici, caiete de lucru cu copiii, ghiduri etc.);
  - sistemul de perfecționare a profesorilor;
  - politica școlară a statului;
- *resursele contextuale* – contextul economic, social-politic, juridic, religios, moral-civic etc.

Dimensiunea operațională a procesului de învățământ se referă la activitatea educativă proiectată de profesorii-educatori și realizată concret la grupă.

În privința **planului de învățământ**, acesta se remarcă printr-o structură pe patru niveluri de vârstă (nivelul 0–18 luni, nivelul 19–36 luni; nivelul

27–60 luni și nivelul 61–72/84 luni) stimulând învățarea centrată pe copil. Construcția planului de învățământ permite o delimitare pe tipuri de activități de învățare, cum ar fi: activități pe domenii experiențiale/activități tematice, jocuri și activități liber alese și activități pentru dezvoltare personală. *Activitățile pe domenii experiențiale/tematice* pot fi desfășurate pe discipline sau integrate pe mai multe discipline/domenii de dezvoltare. *Jocurile și activitățile liber alese* fac parte din registrul alegerilor copilului/copiilor, se pot desfășura pe *centrele de interes* (centrul căsuței, centrul Științe, centrul Construcții, centrul Bibliotecă, centrul joc de masă, centrul joc de rol etc.). *Activitățile pentru dezvoltarea personală* se referă la: *rutine* (activități care se organizează în contextul sosirii/plecării copilului la/de la creșă/grădiniță; momentul gustării/meselor, Calendarul naturii etc.), *tranziții* (activități de scurtă durată prin intermediul cărora se realizează trecerea de la activitățile de tip rutină la activitățile propriu-zise de învățare sau de la o activitate de învățare la altă activitate de învățare) și *activitatea opțională.*

Tabelul 3.2. ***Planul de învățământ***
(conform Curriculumului pentru educația timpurie)

Intervalul de vârstă	Categorii/Tipuri de activități de învățare	Nr. ore de activități de învățare desfășurate cu copiii zilnic/tură	Numărul total de ore de activități de învățare/săptămână
0–18 luni	Jocuri și activități liber-alese	2 h	10 h
	Rutine și tranziții	2 ½ h (2 zile/săpt.) 3 h (3 zile/săpt.)	14 h
	Activități tematice	10/15 min.	1 h
	TOTAL		**25h**
19–36 luni	Jocuri și activități liber-alese	2 ½ h	12 ½ h
	Rutine și tranziții	2 h (4 zile/săpt.) 2 ½ h (1 zi/săpt.)	10 ½ h

Intervalul de vârstă	**Categorii/Tipuri de activități de învățare**	**Nr. ore de activități de învățare desfășurate cu copiii zilnic/tură**	**Numărul total de ore de activități de învățare/săptămână**
	Activități tematice	20/25 min.	2 h
	TOTAL		**25 h**
37–60 luni	Jocuri și activități liber-alese	2 h	10 h
	Activități pentru dezvoltare personală	2 h	10 h
	Activități pe domenii experiențiale	1 h	5 h
	TOTAL		**25 h**
61–72/84 luni	Jocuri și activități liber-alese	2 h	10 h
	Activități pentru dezvoltare personală	1 ½ h	7 ½ h
	Activități pe domenii experiențiale	1 ½ h	7 ½ h
	TOTAL		**25 h**

Organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative în educației timpurie respectă următoarele principii (Voiculescu, 2003:

- principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale copiilor;
- principiul liberei opțiuni;
- principiul participării conștiente și active;
- principiul intuiției;
- principiul sistematizării și al continuității;
- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

La aceste principii, Liliana Stan adaugă și următoarele principii ale conceperii și realizării activității de învățare a copilului:

- principiul medierii învățării;
- principiul intuiției/utilizării materialului didactic;
- principiul diversității metodologice/strategice/tehnologice;
- principiul valorificării jocului în activitatea didactică;
- principiul alternanței formelor de organizare a activității copiilor;
- principiul repetării/multiplicării experiențelor de învățare până la asimilarea conținutului vizat;
- principiul generării schimbării;
- principiul optimismului/entuziasmului/răbdării/calmului în educație (J. Thomas, F. Savater);
- principiul impunerii respectului autorității/al oferirii modelului personal.

3.4.1. Finalitățile conform Curriculum-ului pentru educația timpurie

Competențele, de mai târziu ale copilului încep a se forma încă de la creșă sau grădiniță, pe diferite dimensiuni ale domeniilor de dezvoltare. Demersul pe care îl are de făcut profesorul din creșe/grădinițe este următorul:

- va selecta domeniul de dezvoltare pe care îl va urmări;
- se va opri la dimensiunile domeniului, pe care dorește să le dezvolte;
- va selecta din comportamentele sugerate, acelea pe care dorește să le dezvolte;
- va formula obiectivele operaționale ale activităților, care urmează a fi realizate;
- va construi situațiile de învățare, adecvate comportamentelor pe care dorește să le formeze, orientându-se după obiectivele operaționale.

În continuare, vom prezenta comportamentele care urmează a fi formate/ dezvoltate la copii, încadându-le în dimensiunile dezvoltării, acestea din urmă aparținând unui anumit domeniu de dezvoltare (conform *Curriculum-ului pentru educația timpurie*). Prezentarea va fi făcută pentru cele două mari niveluri: nivelul antepreșcolar (de la naștere la 3 ani) și nivelul preșcolar (de la 3 la 6 ani).

A. *DEZVOLTAREA FIZICĂ, A SĂNĂTĂȚII ȘI IGIENEI PERSONALE*

➢ nivel antepreșcolar

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare	1.1. Își poziționează corpul și membrele în mod corespunzător pentru a imita ceva/pe cineva sau pentru a executa o mișcare (a merge, a alerga, a prinde/a arunca o minge etc.) 1.2. Participă activ la jocuri, dansuri, jocuri în aer liber etc. 1.3. Utilizează mâinile și degetele în manipularea corespunzătoare a unor obiecte/instrumente (tacâmuri, creion, pensulă, puzzle etc.)
2. Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării	2.1. Imită animale prin mișcări, onomatopee, înfățișare etc. 2.2. Explorează și utilizează texturi și suprafețe diferite când se joacă (nisip, apă, frunze, pluș, plastic, burete etc.) 2.3. Își coordonează mișcările în funcție de stimuli vizuali, ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii.
3. Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală	3.1. Face diferența între lucruri care se mănâncă și cele care nu se mănâncă 3.2. Identifică produsele de îngrijire a corpului (săpun, șampon, pastă de dinți etc.) 3.3. Acordă atenție indicațiilor privind situațiile periculoase (ex.: *Dă-mi, te rog, mâna când traversăm strada!)* 3.4. Solicită ajutorul adultului la nevoie/când se simte în pericol

➢ nivel preșcolar

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei preșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare	1.1. Își coordonează mușchii în desfășurarea unor activități diverse, specifice vârstei 1.2. Participă la activități fizice variate, adecvate nivelului lui de dezvoltare 1.3. Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activități variate

2. Conduită senzorio-motorie, pentru orientarea mișcării	2.1. Utilizează simțurile (văzul, auzul, simțul tactil, mirosul etc.) în interacțiunea cu mediul apropiat. 2.2. Se orientează în spațiu, pe baza simțurilor. 2.3. Își coordonează mișcările în funcție de ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii.
3. Sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală	3.1. Exersează, cu sprijin, respectarea unor principii de bază specifice unei alimentații sănătoase 3.2. Manifestă deprinderi de păstrare a igienei personale 3.3. Demonstrează abilități de autoprotecție față de obiecte și situații periculoase 3.4. Utilizează reguli de securitate fizică personală

B. *DEZVOLTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ*

➢ **nivel antepreșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	***La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:***
1. Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate	1.1. Imită și se joacă împreună cu adulții, interacționând pozitiv cu aceștia 1.2. Cere ajutorul adultului, atunci când este în dificultate 1.3. Se bucură de compania copiilor, la joacă
2. Comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității	2.1. Se joacă în prezența altor copii, diferiți din punctul de vedere al genului, limbii vorbite, etniei sau copii cu cerințe educative speciale 2.2. Anticipează și urmează reguli/rutine simple, cu supraveghere și dacă acestea i se reamintesc 2.3. Începe să împartă și să înapoieze jucării, cu ajutorul adulților 2.4. Cu ajutorul unui adult, vorbește cu alt copil pentru a rezolva un conflict 2.5. Demonstrează conștientizarea stărilor emoționale diferite prin jocul de rol (ex.: *alină păpușa care plânge*)
3. Conceptul de sine	3.1. Atrage atenția asupra sa, în fotografii sau în oglindă 3.2. Își recunoaște propriile obiecte
4. Autocontrol și expresivitate emoțională	4.1. Recunoaște și numește emoții simple (teamă, bucurie, tristețe) 4.2. Începe să își controleze pornirile/impulsurile (ex.:*spune NU obiectelor pe care i se interzice să le ia*)

➢ **nivel preșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate	1.1. Manifestă încredere în adulții cunoscuți, prin exersarea interacțiunii cu aceștia 1.2. Demonstrează abilități de solicitare și de primire a ajutorului în situații problematice specifice 1.3. Inițiază/participă la interacțiuni pozitive cu copii de vârstă apropiată
2. Comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității	2.1. Exprimă recunoașterea și respectarea asemănărilor și a deosebirilor dintre oameni 2.2. Își însușește și respectă reguli; înțelege efectele acestora în planul relațiilor sociale, în contexte familiare 2.3. Exersează, cu sprijin, asumarea unor responsabilități specifice vârstei, în contexte variate 2.4. Exersează, cu sprijin, abilități de negociere și de participare la luarea deciziilor 2.5. Demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane din mediul apropiat
3. Conceptul de sine	3.1. Exersează, cu sprijin, autoaprecierea pozitivă, în diferite situații educaționale 3.2. Își promovează imaginea de sine, prin manifestarea sa ca persoană unică, cu caracteristici specifice
4. Autocontrol și expresivitate emoțională	4.1. Recunoaște și exprimă emoții de bază, produse de piese muzicale, texte literare, obiecte de artă etc. 4.2. Demonstrează abilități de autocontrol emoțional

C. *CAPACITĂȚI ȘI ATITUDINI ÎN ÎNVĂȚARE*

➢ **nivel antepreșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Curiozitate, interes și inițiativă în învățare	1.1. Manifestă curiozitate pentru activități, persoane și obiecte noi 1.2. Încearcă/inițiază acțiuni noi și începe să își asume riscuri

2. Finalizarea sarcinilor și acțiunilor (persistența în activități)	2.1. Finalizează proiecte simple (ex.: *un puzzle din 3–5 piese*) 2.2. Solicită și acceptă ajutor pentru a depăși o dificultate
3. Activare și manifestare a potențialului creativ	3.1. Se preface că este ceva sau cineva, își folosește imaginația în joc 3.2. Găsește utilizări noi ale obiectelor, cu/fără îndrumarea adultului (ex.: *transformă farfuria și lingura în tobă*) 3.3. Demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.

➢ **nivel preșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	***La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:***
1. Curiozitate, interes și inițiativă în învățare	1.1. Manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi 1.2. Inițiază activități de învățare și interacțiuni cu copiii sau cu adulții din mediul apropiat
2. Finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistența în activități)	2.1. Realizează sarcinile de lucru cu consecvență 2.2. Integrează ajutorul primit, pentru realizarea sarcinilor de lucru la care întâmplină dificultăți.
3. Activare și manifestare a potențialului creativ	3.1. Manifestă creativitate în activități diverse 3.2. Demonstrează creativitate prin activități artistico-plastice, muzicale și practice, în conversații și povestiri creative 3.3. Demonstrează simț muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cânt, dans etc.

D. *DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, A COMUNICĂRII ȘI A PREMISELOR CITIRII ȘI SCRIERII*

➢ **nivel antepreșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	***La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:***
1. Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute	1.1. Ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă)

	1.2. Folosește intonații diferite, gesturi, limbajul corpului, structuri lingvistice/gramaticale simple pentru a transmite un mesaj (comunicare expresivă)
2. Mesaje orale în diverse situații de comunicare	2.1. Verbalizează experiențe senzoriale gustative, olfactive sau vizuale 2.2. Întreabă pentru a cunoaște denumirea obiectelor, evenimentelor, persoanelor 2.3. Folosește cuvinte noi în experiențele zilnice
3. Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute	3.1. Este atras de cărți, reviste, imagini și le privește/ răsfoiește fără să fie asistat 3.2. Recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii 3.3. Completează o poveste cunoscută privind imaginile acesteia 3.4. Mâzgălește/lasă urme pe hârtie cu un scop și descrie ce a desenat/scris

➢ **nivel preșcolar***

Dimensiuni ale dezvoltării	***La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:***
1. Mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute	1.1. Exersează, cu sprijin, ascultarea activă a unui mesaj, în vederea înțelegerii și receptării lui (comunicare receptivă) 1.2. Demonstrează înțelegerea unui mesaj oral, ca urmare a valorificării ideilor, emoțiilor, semnificațiilor etc. (comunicare expresivă)
2. Mesaje orale în diverse situații de comunicare	2.1. Demonstrează capacitate de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă) 2.2. Respectă regulile de exprimare corectă, în diferite contexte de comunicare 2.3. Demonstrează extinderea progresivă a vocabularului
3. Premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute	3.1. Participă la experiențe de lucru cu cartea, pentru cunoașterea și aprecierea cărții 3.2. Discriminează/diferențiează fonetic cuvinte, silabe, sunete și asociază sunete cu litere 3.3. Identifică prezența mesajului scris, apreciază și valorifică mesajul scris în activitățile curente

	3.4. Asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj

* În cazul învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, dimensiunile de dezvoltare de la punctul **a.** se referă la limba maternă

- **nivel preșcolar** **

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Ascultarea activă a mesajului pentru înțelegerea și receptarea lui (comunicare receptivă)	1.1. Se familiarizează cu sunetele specifice limbii române 1.2. Înțelege mesaje simple, în calitate de auditor
2. Exprimarea orală a mesajului, a emoțiilor etc. (comunicare expresivă)	2.1. Pronunță corectă sunetele specifice limbii române 2.2. Participă la activitățile de grup și la activitățile de joc, în situații uzuale, în calitate de vorbitor 2.3. Utilizează structuri orale simple 2.4. Exersează și își extinde progresiv, vocabularul
3. Manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română	3.1. Participă, cu interes și cu plăcere, la activitățile în limba română 3.2. Utilizează structurile orale însușite în contexte familiare, cunoscute (ex. în cadrul jocurilor de rol, sau în dramatizări, teatru de păpuși, etc.)

** În cazul învățământului organizat pentru limbile minorităților naționale, dimensiunile de dezvoltare de la punctul **b**. se referă la limba română, ca limbă nematernă.

E. *DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII*

- **nivel antepreșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	*La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:*
1. Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat	1.1. Experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți 1.2. Constată și descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte, de același tip (ex.: *o minge este mai mare decât lată, fusta mea este la fel cu cea a Mariei* etc.) 1.3. Repetă/reia comportamente pornind de la experiențe

	anterioare (ex.: *observă cum adultul suflă în mâncare pentru a o răci și suflă și el/ea la următoarea masă*) 1.4. Utilizează explorarea prin încercare și eroare pentru a rezolva probleme
2. Reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat	2.1. Recunoaște unele cantități ale unor obiecte (ex.: *două cărți, trei cutii* etc.) 2.2. Identifică prin comparare, mărimea (*mare-mic*) sau cantitatea (*mult/multe – puțin/puține*) obiectelor de același tip 2.4. Seriază obiecte de același fel într-un șir (ex.: *un șir de cuburi*) 2.5. Identifică, cu sprijin, categorii de obiecte, ființe (ex.: *pisica, vulpea și câinele sunt animale*) și le grupează după un criteriu
3. Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare	3.1. Sesizează detalii sau diferențe între obiecte, ființe, fenomene de care sunt interesați, atunci când le examinează 3.2. Observă și înțelege că ființele vii au nevoie de apă și hrană pentru a crește și a se dezvolta 3.3. Descrie câteva părți ale corpului omenesc și câteva organe de simț 3.4. Întreține (ordonează) mediul apropiat, asistat de un adult

- **nivel preșcolar**

Dimensiuni ale dezvoltării	***La finalul perioadei antepreșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:***
1. Relații, operații și deducții logice în mediul apropiat	1.1. Identifică elementele caracterisice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat 1.2. Compară experiențe, acțiuni, evenimente, fenomene/relații din mediul apropiat 1.3. Construiește noi experiențe, pornind de la experiențe trecute 1.4. Identifică posibile răspunsuri/soluții la întrebări, situații-problemă și provocări din viața proprie și a grupului de colegi 1.5. Realizează, în mod dirijat, activități simple de investigare a mediului, folosind instrumente și metode specifice

2. Cunoștințe și deprinderi elementare matematice pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat	2.1. Demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr și cu numerația 2.2. Demonstrează familiarizarea cu informații despre mărime, formă, greutate, înălțime, lungime, volum 2.3. Identifică și numește formele obiectelor din mediul înconjurător 2.4. Efectuează operații de seriere, grupare, clasificare, măsurare a obiectelor 2.5. Rezolvă situații-problemă, pornind de la sortarea și reprezentarea unor date
3. Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare	3.1. Evidențiează caracteristicile unor obiecte localizate în spațiul înconjurător 3.2. Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului 3.3. Descrie unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului 3.4. Demonstrează cunoașterea poziției omului în Univers, ca parte a lumii vii și ca, ființă socială

3.4.2. Activitățile desfășurate conform Curriculum-ului pentru educația timpurie

Prin joc se oferă posibilitatea copilului de a se forma și dezvolta în plan social, emoțional, fizic, intelectual facilitând adaptarea și acomodarea copilului la realitatea înconjurătoare. Jocul reprezintă metoda și mijlocul pentru realizarea educației la vârstele mici. Jocul și procesul de creștere care îl însoțesc pe cel mic, sunt foarte strâns legate între ele. Când este mic, copilul beneficiază de foarte multe ocazii de a se juca liber, necondiționat de reguli, însă treptat, jocul liber este înlocuit cu activități din ce în ce mai structurate, atât acasă cât și la grădiniță și mai apoi la școală (Norel, Bota, 2010).

Conform *Curriculum-ului pentru educația timpurie*, în creșă și grădiniță se desfășoară următoarele activități: A1). *activități tematice* – la creșă respectiv, A2). *activități pe domenii de învățare* – la grădiniță, B). *jocuri și activități liber alese,* C). *activități de dezvoltare personală.*

A1. Activitățile tematice –AT (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019)

Sunt activități specifice nivelului antepreșcolar, deci creșei, fiind de următoarele tipuri:

- ***joc***, care poate lua formele: jocului cu jucăria, jocului simbolic, jocului senzorial, jocului de construcție, jocului didactic, jocului cu nisip și apă, jocului imitativ etc.);
- ***activități artistice și de îndemânare – AAI*** – realizabile prin: desen, pictură, modelaj, activități practice și gospodărești;
- ***activități de muzică și mișcare – AMM*** –care se pot realiza prin: audiții, jocuri muzicale, jocuri cu text și cânt, jocuri cu instrumente de percuție, cântecele, exerciții euritmice;
- ***activități de creație și de comunicare – ACC*** – cu următoarele mijloace de realizare: povestiri, memorizări, lucrul cu cartea, citire după imagini, jocuri de cuvinte, jocuri verbal-imitative, exerciții onomatopeice;
- ***activități de cunoaștere – AC*** – realizabile prin: observări, lecturi după imagini, activități matematice cu jucării și obiecte concrete, convorbiri cu și fără suport intuitiv, jocuri didactice, micro-experimente;
- ***activități în aer liber*** care pot fi realizate prin: plimbări, jocuri cu nisip (la nisipar), jocuri și întreceri sportive, utilizarea aparatelor de joacă din curtea creșei/grădiniței, aparate adecvate vârstei copiilor.

A2. Activitățile pe domenii experiențiale – ADE (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019)

Sunt activități specifice nivelului preșcolar, deci grădiniței. Aceste activități sunt integrate și se realizează în funcție de cele șase teme (teme de integrare curriculară) pe care curriculum-ul le propune, temele fiind adaptate nivelului de vârstă la care se raportează, precum și intereselor și nevoilor de cunoaștere ale copiilor. Amintind aspectul legat de temele incluse în documentul curricular, acestea sunt următoarele:

- *Cine sunt/suntem?*
- *Când, cum și de ce se întâmplă?*

- *Cum este, a fost și va fi aici, pe Pământ?*
- *Cine și cum planifică o activitate?*
- *Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?*
- *Ce și cum vreau să fiu?*

În curriculum sunt descrise succint aceste teme în vederea organizării programului instructiv-educativ, așa cum se poate observa din tabelul care urmează:

Tabelul 3.3. ***Conținutul temelor anuale de studiu***
(Curriculum pentru educația timpurie)

Nr. crt.	TEMA	DESCRIEREA
1.	***Cine sunt/suntem?***	– o explorare a naturii umane, a convingerilor și valorilor noastre, a corpului uman, a stării de sănătate proprii și a familiei, a grupului de prieteni, a comunității de apartenență, a culturilor cu care venim în contact, a drepturilor și a responsabilităților proprii, a ceea ce înseamnă să fii om.
2.	***Când, cum și de ce se întâmplă?***	– o explorare a lumii fizice și materiale, a universului apropiat sau îndepărtat, a relației cauză-efect, a fenomenelor naturale și a celor produse de om, a anotimpurilor, a domeniului științei și tehnologiei.
3.	***Cum este, a fost și va fi aici, pe Pământ?***	– o explorare a evoluției vieții pe Pământ, cu identificarea factorilor care mențin viața, a problemelor lumii contemporane (poluarea, încălzirea globală, suprapopularea etc.) – o explorare a orientării noastre în spațiu și timp, a istoriilor noastre personale, a istoriei și geografiei din perspectivă locală și globală, a căminelor și a călătoriilor noastre, a descoperirilor, a contribuției oamenilor și civilizațiilor la evoluția noastră în timp și spațiu.
4.	***Cine și cum planifică o activitate?***	– o explorare a modalităților în care comunitatea/individul își planifică și organizează activitățile, precum și a caracteristicilor produselor activității/muncii și, implicit, a modalităților prin care acestea sunt realizate.

Nr. crt.	TEMA	DESCRIEREA
		– o incursiune în lumea sistemelor și a comunităților umane, a specificului activităților umane și a profesiilor/ ocupațiilor, a rolului capacităților antepprenoriale..
5.	***Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?***	– o explorare a felurilor în care ne descoperim și ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile și valorile, atât în relațiile interpersonale cât și prin limbaj și prin arte. – o incursiune în lumea patrimoniului cultural național și universal.
6.	***Ce și cum vreau să fiu?***	– o explorare a drepturilor și a responsabilităților noastre, a gândurilor și năzuințelor noastre de dezvoltare personală și profesională. – o incursiune în universul jocului, învățării și al muncii, al naturii și al valorilor personale și sociale ale acestora. – o incursiune în lumea profesiilor, a activității umane în general, în vederea descoperirii aptitudinilor și abilităților proprii, a propriei valori și a creșterii stimei de sine.

Activitățile didactice sunt planificate în funcție de temele mari propuse de curriculum, precum și de nivelul de vârstă, de nevoile și interesele copiilor din grupă. Activitățile aparțin a cinci domenii experiențiale:

1. domeniul Estetic și creativ – DEC;
2. domeniul Om și societate – DOS;
3. domeniul Limbă și comunicare – DLC;
4. domeniul Științe – DS;
5. domeniul Psiho-motric – DPM.

În continuare vom prezenta succint fiecare dintre aceste domenii experiențiale (conform *Curriculum-ului pentru educație timpurie 0–7 ani*, 2008):

1. Domeniul *Estetic și creativ (DEC)* – activitățile presupun explorarea trăirilor afective, ca și a proceselor de a construi, compune sau a inventa.

Copiii acumulează cunoștințe, abilități și o receptivitate perceptivă, care le vor permite să reacționeze de o manieră personală la ceea ce văd, aud, ating sau simt. Vor fi activități care solicită răspunsuri personale, imaginative, emoționale și uneori, acționale la stimuli (vezi: muzica, activitățile artistico-plastice, drama, euritmia etc.).

2. Domeniul *Om și societate (DOS)* – vizează activități care presupun manipularea unor materiale și executarea unor lucrări care țin de domeniul abilităților practice, prin:
   - constatarea proprietăților materialelor,
   - selecția unor materiale în funcție de caracteristicile lor,
   - constatarea că materialele pot avea și calități estetice, cum ar fi: textura, culoarea sau forma etc.

   Activitățile din acest domeniu experiențial vizează: înțelegerea ființelor umane și a propriei lumi; înțelegerea situațiilor prezente care își au originile în situații din trecut; observarea similarității sau diferențelor dintre oameni sau evenimente; imaginarea scenelor de viață din alte perioade istorice. De asemenea, se va urmări dezvoltarea unor conduite morale prin: observarea și discutarea de către copii a unor probleme morale, exersarea lor în jocuri libere sau dirijate sau studierea și dezbaterea unor opere literare specifice vârstei.

3. Domeniul *Limbă și comunicare (DLC)* – vizează stăpânirea exprimării orale, ca și abilitate de a înțelege comunicarea verbală. Se apreciază că prin ascultare și exprimare în situații de grup, preșcolarii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Este perioada când are loc primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională. Copilul va fi obișnuit sistematic să asculte sonoritatea specifică limbii străine studiate, să o recunoască, să reproducă ritmul, fonemele și intonația. Prin activitățile din acest domeniu experiențial se urmărește ca preșcolarii să comunice verbal (să vorbească) cu încredere, clar și fluent, utilizând modalități

de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu. Activitățile cele mai potrivite acestui domeniu experiențial sunt:

- memorarea de cuvinte/propoziții, poezii scurte, cântece, jocuri muzicale;
- imitarea ritmurilor diferite, acompaniind frazele auzite și repetate cu o tamburină/alt instrument;
- jocuri de limbă (ex.: frământări de limbă).

4. Domeniul *Științe (DS)* – include abordarea domeniului matematic prin intermediul experiențelor practice precum și, înțelegerea naturii, ca fiind modificabilă de ființele umane, cu care se află în interacțiune. Activitățile vor pune copilul în contact cu *domeniul matematic* prin jocuri dirijate cu materiale, cum ar fi nisipul sau apa, prin simularea de cumpărături în magazine etc. Dezvoltarea capacităților de raționament, inclusiv de raționament abstract, va fi încurajată în conexiune cu obiecte și activități familiare desfășurate în sala de grupă sau în curtea grădiniței. Concretizarea ideilor matematice se poate realiza prin experimente, sau prin utilizarea lor împreună cu alte concepte și elemente de cunoaștere în vederea rezolvării de probleme. Se vor dezvolta elemente cum ar fi: generarea unor desene geometrice sau scheme, estimarea unor costuri, planificarea unor activități, cuantificarea unor rezultate, analiza proporțiilor unei clădiri etc. *Domeniul cunoașterii naturii* va fi dezvoltat prin activități simple cum ar fi: observarea unor ființe/plante/animale/obiecte din mediul imediat apropiat, modelarea plastilinei (putând face constatări privind efectul temperaturii asupra materialului), confecționarea sau jocul cu instrumente muzicale simple, aplicarea unor principii științifice în economia domestică (ex. producerea iaurtului) sau prin compararea proprietăților diferitelor materiale.
5. Domeniul *Psiho-motric (DPM)* – vizează: coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și rezistența fizică, motricitatea grosieră, motricitatea fină, cunoașterea elementelor legate mai ales de, anatomia

și fiziologia omului. Activitățile prin care preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu sunt:

- activitățile care implică mișcare corporală;
- competiții între copii sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotorii;
- activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.

În educația timpurie, profesorii proiectează și desfășoară activitățile didactice:

- în maniera clasică, activități de sine-stătătoare, pe discipline;
- în manieră integrată (recomandată de Curriculum) – această formă presupune corelarea optimă a unor cunoștințe din cadrul mai multor discipline/domenii, pe durata unei zile întregi/mai multor zile. O *observație importantă*: pe parcursul unei săptămâni se pot derula maxim cinci activități integrate, indiferent de nivelul de vârstă al celor mici (a se vedea proiectul didactic în care se integrează domeniile experiențiale: Limbă și comunicare și Estetic-creativ din Anexa nr. 1).

B. Jocuri și activități alese – ALA (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019)

Acestea sunt activități pe care „copiii și le aleg și care îi ajută să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural căruia îi aparțin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit și scris etc. Ele se desfășoară pe grupuri mici, în perechi și chiar individual și pot fi abordate, în manieră integrată, cu activitățile tematice/pe domenii experiențiale și cu activitățile pentru dezvoltare personală” (Curriculum pentru educația timpurie, 2019).

Jocurile și activitățile liber alese se pot organiza pentru grupuri mici de copii, în perechi sau chiar individual. În decursul unei zile regăsim, în funcție de tipul de program al grădiniței (normal, prelungit sau săptămânal), două sau trei secvențe de jocuri și activități alese (prima secvență – dimineața, de la venirea copiilor până spre ora 11, secvența a doua – în intervalul de după

activitățile pe domenii experiențiale și înainte de masa de prânz/plecarea copiilor acasă și, după caz, secvența a treia – în intervalul cuprins între etapa de relaxare de după amiază și plecarea copiilor de la programul prelungit acasă) (conform *Curriculumului pentru Învățământul Preșcolar 3–6/7 ani*).

Activitățile, chiar dacă sunt liber alese, trebuie să respecte o serie de condiții: să ofere copilului posibilitatea de a alege, să se amenajeze sala de grupă în sectoare/zone/centre de interes, să se aleagă materiale corespunzătoare, interesante, variate, care să stimuleze interesul copiilor pentru activitatea la acel centru. Materialele utilizate în aceste centre trebuie să fie atent alese, având legătură cu tema săptămânii sau cu tema proiectului aflat în derulare. Scopul acestor sectoare/centre de interes este acela de a-i pune pe copii față în față cu mai multe posibilități, ei învățând să aleagă ce li se potrivește și să își asume responsabilitatea alegerii făcute. De asemenea, li se oferă posibilitatea de a-și lărgii cunoașterea în diferite domenii: știință, artă, literatură etc. După ce au fost stabilite, sectoarele/centrele vor fi amenajate, conform specificului lor. Amenajarea sectoarelor/centrelor trebuie să țină cont de particularităților copiilor. O altă cerință poate fi aceea de a planifica activitățile în funcție de resursele pe care educatoarea le are la dispoziție. Modul în care este distribuit și amplasat trebuie să ofere „o atmosferă destinsă, securizantă, estetică și reconfortantă, care să stimuleze urmărirea propriilor interese de cunoaștere și investigare" (Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară). Materialele trebuie să fie la îndemâna copiilor, să fie ordonate, sortate și etichetate cu simboluri pentru a se păstra ordinea. Pentru a atrage și motiva copiii în activități, este bine ca ei să participe la amplasarea și dotarea sectoarelor/centrelor. Chiar dacă cei mici aleg singuri sectorul în care doresc să se joace, profesorul îi poate coordona, organiza, lăsându-le însă un grad mai mare de autonomie decât în cazul activităților obligatorii. În funcție de mărimei încăperii, profesorul poate deschide toate centrele sau cel puțin două sectoare/centre, în care pregătește zilnic „oferta" pentru copii, astfel încât aceștia să aibă

posibilitatea să aleagă locul de învățare și joc în funcție de disponibilitate și nevoi.

Activitățile alese și jocurile libere sunt unele dintre cele mai eficiente modalități pentru dezvoltarea personalității copilului. Preșcolaritatea este vârsta la care cei mici pot acumula tot timpul noi cunoștințe, iar o influență considerabilă o are mediul lor apropiat, care le asigură trăirea unor experiențe complexe și variate, dar și stimularea gândirii (Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002).

Jocurile și activitățile alese prezintă o serie de avantaje. Astfel, prin intermediul lor copilul învață (Niculescu, Lupu, Bota, 2014) :

- să decidă singuri asupra jocului și a jucăriilor, astfel alegând ceea ce consideră că li se potrivește;
- să fie responsabili pentru decizia luată;
- să devină independenți în luarea deciziilor, organizarea jocului, alegerea relațiilor sociale cu egalii și cu profesorul;
- să cerceteze și să experimenteze soluții noi;
- să se (auto)cunoască.

Sectoarele/centrele de interes care pot fi organizate sunt (conform Curriculumului pentru educația timpurie): Biblioteca, Colțul căsuței/Joc de rol, Construcții, Știință, Arte, Nisip și apă și altele (ex. Jocuri manipulative de masă). Spațiul fizic al sălii de grupă poate determina numărul de sectoare/ centre amenajate de profesor. Astfel, se pot amenaja toate sectoarele/centrele sau cel puțin două dintre acestea, astfel încât să se respecte pe deplin scopul și rolul acestor tipuri de activități liber alese – copilul să aleagă activitatea pe care dorește să o desfășoare. În continuare vom oferi câteva exemple de activități care pot fi organizate în aceste sectoare/centre de interes (Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară).

1. Sectorul/Centrul de interes Bibliotecă – include cărți, materiale pentru activități de audiție și scriere. Posibile activități:

- activități desfășurate cu: cărți de povești cu imagini; cărți de povești cu rimă; cărți de colorat; cărticele senzoriale; cărți cu ilustrații care

reprezintă oameni de diferite vârste, genuri, culturi, ocupații; cărți cu povești; cărți cu poezii pentru copii; cărticele despre insecte, păsări, animale – activitățile putând fi realizate în sala de grupă sau afară, în curtea grădiniței;

- activități cu dicționare, albume cu fotografii, enciclopedii pentru copii, tablouri/imagini, ilustrații, fotografii, ziare, reviste;
- activitate cu casetofonul și/sau televizorul și înregistrările audio-video;
- jocuri cu texte, propoziții lacunare, rime;
- joc cu alfabetul în imagini;
- activități folosind caiete, hârtie, carioci, creioane, markere;
- activitate folosind diferite modalități „de a lăsa urme” („a scrie”) – folosind degetele sau bețișoare copiii pot lăsa urme în: praf, mălai, făină etc.;
- lectura educatoarei poate fi făcută într-un loc umbros sau însorit, din curtea grădiniței, în funcție de anotimp;
- activitate de povestire despre un obiect, care este transmis din mână în mână, copiilor. Fiecare copil spune 1–2 enunțuri despre acel obiect.

2. *Sectorul/Centrul de interes Colțul căsuței/Joc de rol* – îi încurajează pe copii să pună în scenă ceea ce văd în viața de zi cu zi, ajutîndu-i să înțeleagă lumea înconjurătoare și să-și asume diferite roluri. Jocul simbolic și dramatizarea oferă copiilor posibilități multiple de învățare. Posibile activități:

- activități de dramatizare, utilizând păpuși, marionete etc.
- jocuri de rol: la spital, la coafor, la doctor, de-a pompierii, de-a magazinul, de-a șoferul, de-a grădinița etc.;
- utilizarea obiectelor diverse de recuzită: telefon, oglindă, pături, haine, încălțăminte, farduri, mobilier, materiale medicale, fructe, legume, bani confecționați din hârtie, casă de marcat de jucărie, mașini etc.;
- utilizarea costumelor de polițist, doctor, pompier etc.

3. Sectorul/Centrul de interes Construcții – construind, copiii își dezvoltă aptitudini matematice, se dezvoltă gândirea, crește capacitatea de a rezolva probleme. Se valorizează creativitatea și crește capacitatea de concentrare. Construind împreună cu alți covârstnici, copiii rezolvă probleme de viață, învață și exersează cooperarea, învață să respecte munca altora. Posibile activități:

- activități cu seturi de construcții;
- activități cu diverse materiale: coșuri, lăzi, cutii, hârtie, carton, bandă adezivă, bucăți de stofă, bucăți de sfoară, șireturi etc.;
- activități cu: piese de lego, cuburi, tuburi, blocuri, magneți, bețișoare, cărămizi de construit, prisme etc.

4. Sectorul/Centrul de interes Științe – copiii pot experimenta, explora, descoperi adevăruri; pot cunoaște însușiri, caracteristici, particularități ale obiectelor, fenomenelor, lucrurilor, precum și modalități de utilizare a lor. Interacțiunea cu obiectele, observarea, compararea, clasificarea, dialogul și comunicarea sunt esențiale, copiii colaborând, cooperând, exprimând păreri, emițând soluții creative, luând decizii, autoevaluându-se etc. Posibile activități:

- pictură în/pe zăpadă folosind colorant alimentar
- experimente, de tipul: realizarea erupției unui vulcan (cu bicarbonatul de sodiu și zeama de lămâie) sau confecționarea unui xilofon din pahare cu apă (apa în pahare fiind la niveluri diferite) sau pictura realizată în lapte folosind colorant alimentar (se văd adevărate caleidoscoape) sau germinarea semințelor
- activitate de observare: cum un șervețel este bun conducător de apă
- activitate cu părinții de construire a unui muzeu al plantelor medicinale, muzeu în aer liber
- activitate de măsurare a distanțelor, sau activitate de comparare care se poate face cu diferite obiecte culese din natură (ex.: alegerea pietrelor de diferite dimensiuni și împreună cu un partener, se va calcula cine are mai multe și cine are mai puține pietre)

5. Sectorul/Centrul de interes Arte – încurajează copiii să-și dezvolte creativitatea, să se distreze cu materiale noi și să experimenteze tactil. Posibile activități:

- desene pe coli mari, pe cartoane mari, pe ziare, pe materiale de diferite texturi;
- pictură folosind degetele sau: perii, bureți, ștampile etc.;
- colaje cu materiale de diferite texturi, culori, mărimi etc.;
- modelare cu plastilină, aluat, argilă, lut;
- construirea de cutii senzoriale, de diorame;
- realizarea de obiecte din materiale reciclabile; elemente din natură: flori, conuri de brad, semințe, scoici, pietre, frunze, boabe; resturi de la materiale de construcție (linoleum, parchet, tapet) etc.

6. Sectorul/Centrul de interes Nisip și apă – oferă copiilor posibilitatea de a-și exersa percepția senzorială, gândirea logică, capacitatea de mișcare. Amestecând nisipul cu apă, copiii pot modela, construi castele și tunele. Jocul cu nisipul și apa oferă copiilor posibilitatea confruntării cu principii din matematică și știință. Posibile activități:

- activități de joc cu găletușa și lopățelele, greblele, stropitoarea, formele pentru nisip;
- activități de joc cu materiale diferite: perii, figurine din plastic, cutii de forme și mărimi diferite, fărașe, măturici, capace și dopuri din materiale diferite, tuburi din cauciuc, obiecte care plutesc etc.;
- activități de joc cu obiecte din bucătărie: strecurătoare, forme de tăiat aluatul, pâlnii, farfurii și tacâmuri din plastic, tăvițe pentru gheață, etc.;
- activități de joc cu diverse jucării: camioane, seturi de joc pentru bucătărie, mașinuțe, vaporașe, bărcuțe, betoniere, vase de dimensiuni diferite etc.;
- activități de scriere a cifrelor/literelor în nisip/praf, cu degetul sau cu bețigașe.

7. Sectorul/Centrul de interes Jocuri manipulative de masă – îl ajută pe copil să numere, să facă asocieri și clasificări, să-și creeze propriile jocuri și să-și exerseze deprinderile de limbaj, să-și dezvolte calitățile individuale, mușchii mici și coordonarea oculomotorie. Posibile activități:

- activități de potrivire: puzzle; jocuri de încastrare; încheierea/descheierea nasturilor, fermoarelor, capselor; legarea șireturilor, etc.;
- activități cu jucării/materiale variate: mărgele, fire diferite, cârlige diverse, jocuri de manipulare (labirinturi, încuietori, etc.), echipamente de măsurare și cântărire, jocuri de masă (lego de diverse dimensiuni, cuburi diferite, figuri geometrice etc.);
- realizarea de diverse colecții: de dopuri, de nasturi, de scoici, de semințe, de pietricele etc.

În cadrul jocurilor și activităților liber alese, actualul plan de învățământ alocă zilnic un timp de cel puțin 30 de minute, **jocului liber.** Este perioada de timp în care copiii pot să-și aleagă jocul/jucăria preferat(ă), pot să analizeze/exploreze obiecte/mecanisme/fenomene/idei de care se simt atrași, pot comunica și împărtăși impresii cu colegii etc. Pentru **jocurile și activitățile alese desfășurate în alte spații decât spațiului obișnuit al grupei (outdoor),** o atenție specială va fi acordată atât organizării și amenajării curții de joc, cât și siguranței pe care o oferă copiilor, spațiul respectiv și dotările existente. De asemenea, în funcție de spațiul ales pentru desfășurarea activităților outdoor, care poate fi și în afara instituției (parc, crâng, pădure, pajiște, fermă etc.), va fi acordată atenția cuvenită adecvării jocului și explorării la condițiile oferite de mediu. În organizarea activităților outdoor, pe lângă aspectele metodice ale activității, profesorii vor lua în calcul: mediul în care se va desfășura activitatea, resursele de care dispunem și specificul subiecților (copiilor). Întâlnirile outdoor ajută copiii să-și dezvolte percepția spațiului, din vecinătatea lor (Peacock, 2006). Activitățile outdoor sunt „un mod de acțiune, un instrument prin care copiii, sub îndrumarea profesorului sau independent, dobândesc și își aprofundează cunoștințele, își formează și dezvoltă abilitățile, competențele (Ionescu, 2003).

C. Activități de dezvoltare personală – ADP

Curriculum pentru educația timpurie (2019) include în categoria activităților de dezvoltare personală: rutinele, tranzițiile, o parte a activităților liber alese din perioada dimineții (când este încurajată explorarea individuală a unui subiect de care este interesat copilul), activitățile de dezvoltare a înclinațiilor personale/predispozițiilor/aptitudinilor din perioada după-amiezii (pentru grupele cu program prelungit sau săptămânal), inclusiv activitățile opționale și cele extrașcolare.

Rutinele sunt activități-reper după care se derulează programul zilnic și care acoperă nevoile de bază ale copilului. Rutinele se regăsesc în activități de tipul: *sosirea copiilor, întâlnirea de dimineață, micul dejun, igiena – spălatul și toaleta, masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea copiilor acasă.* Rutinele sunt activități care se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleași conținuturi, ele contribuind la formarea deprinderilor de bază ale copilului: îmbrăcat/dezbrăcat, încălțat/descălțat, mâncat, spălat de mâini, folosirea oliței, somn. Pentru a fi cât mai ușor însușite, se recomandă ca activitatea să se desfășoare într-o succesiune stabilă, așa încât copilul să aibă repere clare și să se simtă în siguranță. Rutinele devin, în viața fiecăruia dintre noi, „aspecte cotidiene, pe care noi, adulții, le numim tabieturi” (Niculescu, Lupu, Bota, 2014).

Actualul curriculum pentru educația timpurie include în cadrul activităților de dezvoltare personală***, întâlnirea de dimineață.*** Aceasta este o activitate structurată, planificată, care ocupă un loc important în programul zilnic al copiilor. Structura întâlnirii de dimineață este prezentată în continuare:

- prima etapă a întâlnirii de dimineață este, *salutul* – profesorii îi strâng pe copii, îi salută, apoi copiii se salută între ei. Se stabilește o atmosferă de siguranță și acceptare, contribuind la stabilirea unei conexiuni pozitive
- urmează, *prezența* – aceasta include identificarea și numărarea copiilor prezenți dar și a celor absenți. Se poate realiza sub diferite forme: identifcarea pozelor/simbolurilor copiilor, de la panoul grupei, plasarea

de petale/frunze în floarea/copăcelul grupei, sau folosirea de culori diferite pentru băieți, respective, fete etc.

- *mișcările de înviorare/masajul sau mângâierea* – se realizează în scopul susținerii emoționale, mai ales în cazul copiilor foarte mici și în cazul copiilor agitați, triști sau a celor care manifestă această nevoie
- *împărtășirea cu ceilalți copii* – oferă ocazia copiilor să împărtășească informații, experiențe sau emoții cu ceilalți copii ai grupei. Se încurajează astfel, comunicarea, exprimarea ideilor și dezvoltarea abilităților de ascultare activă (ex.: se poartă o mică discuție despre prietenie, apoi fiecare copil, pe o coală de hârtie îl va desena pe cel mai bun prieten al său sau un copil este așezat pe scaunul povestitorului și va relata o experiență personală/un eveniment recent petrecut)
- *calendarul naturii* – este momentul când vorbim despre. anotimpul în care suntem, ziua din săptămână, ziua precedentă, ziua următoare, luna anului (pentru copiii mari), data concretă, cum este vremea afară, cum am venit îmbrăcați și încălțați, cum sunt elementele naturii: soare, nori, ploaie/zăpadă, vânt etc. Această activitate se va realiza în funcție de vârstele copiilor. Ca variante de realizare, profesorul poate alege/ stabilește un copil, pe rând ca fiind meteorologul zilei, fie pune întrebări și copiii răspund. Este indicat a exista o machetă, o planșă care să ajute/ orienteze copiii în lumea fenomenelor meteo.
- *activitatea de grup* – are ca scop, crearea coeziunii grupului, punându-se accent pe participare, includere și cooperare. Se pot cânta cântecele și se pot realiza jocuri scurte pentru a crea o atmosferă plăcută și pentru a stimula energia și entuziasmul copiilor (ex.: joculețe de autocunoaștere, cântece pentru copii)
- *noutatea/știrea zilei* – este partea finală din întâlnirea de dimineață. Sunt prezentate activitățile care urmează a fi desfășurate. Știrile zilei se pot referi la aspecte legate de calendarul evenimentelor naționale sau internaționale aferentei zilei în curs (ex. 1 Iunie este ziua Copilului) sau

pot fi anticipate activitățile care urmează, a se desfășura în acea zi, la grădiniță.

Tranzițiile sunt activități de scurtă durată, care fac trecerea de la un moment al activității didactice la altul: trecerea de la rutine spre activități, sau trecerea de la o activitate de învățare la alta, în diferite momente ale zilei. Modalitățile de realizare sunt diverse, în funcție de nivelul de vârstă al copiilor, de context dar și de calitățile profesorului. Astfel, ele se pot realiza: sub forma unei activități desfășurate în mers ritmat, a unei activități care se desfășoară pe muzică sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei frământări de limbă, al unui joc cu text și cânt însoțite de anumite mișcări cunoscute deja de copii, numărători, ghicitori, cântecele etc. Tranzițiile reprezintă momente de pauză, care au rolul de a stimula, relaxa, deconecta copilul dar pregătindu-l pentru activitatea care va urma. Ele asigură acea poveste a unei zile la grădiniță, fac episoadele unei zile să decurgă armonios, având în același timp și rolul de a stimula interesul copiilor pentru ceea ce va urma. Rolul profesorului-educator este acela de a căuta și a introduce în programul zilnic al copiilor, acele tranziții care se armonizează cu celelalte activități, cu tema zilei, cu grupul de copii și ajută la crearea scenariului zilei. Utilizarea zilnică a tranzițiilor sub formă de versuri, cântece, jocuri de mișcare îi ajută pe copii să treacă în mod organizat de la o activitate la alta, îi ajută să își dea seama ce urmează să facă, „fără să mai fie necesare indicațiile plictisitoare de genul: „Acum adunăm jucăriile și ne așezăm pe scăunele" sau „Facem rândul câte doi" etc., iar pe de altă parte frumusețea versurilor și a rimelor, a melodiilor îi încântă incontestabil pe copii". Anexa nr. 4 prezintă o serie de posibile tranziții

Activitățile opționale aparțin și ele, activităților de învățare, respectiv a celor de dezvoltare personală și sunt incluse în programul zilnic al copilului, în grădiniță. Programa unei activități opționale poate fi elaborată de profesorul-educator care urmează să desfășoare opționalul, programă care apoi va fi avizată de inspectorul de specialitate sau altă variantă, programa poate fi

aleasă de cel care predă opționalul din oferta de programe avizate deja de, Ministerul Educației. Activitățile opționale se desfășoară în conformitate cu prevederile legale în vigoare. (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019).

Activitățile desfășurate în perioada după-amiezii includ: activități recuperatorii și ameliorative pe domenii experiențiale (din categoria ADE); activități recreative, de cultivare și dezvoltare a înclinațiilor personale/ predispozițiilor/aptitudinilor (din categoria ADP) și activități liber alese (ALA). Activitățile respectă ritmul propriu de învățare al copilului, aptitudinile individuale și sunt corelate cu tema săptămânală/tema proiectului și cu celelalte activități din programul zilei. Se recomandă ca, în cadrul acestor activități, să se valorifice rezultatele evaluărilor periodice (vezi Fișa de apreciere a progresului copilului înainte de intrarea în clasa pregătitoare), rezultatele evaluărilor secvențiale și consemnările din Caietul de observații (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019).

Activitatea de consiliere educațională a părinților este susținută de cadrele didactice în parteneriat cu consilierul școlar din grădiniță sau consilierul școlar care are arondată grădinița. Activitatea se desfășoară săptămânal, în baza O.M. nr. 5132/2009 și Precizărilor MEN nr. 46267/ 28.09.2010. Presupun proiectare anticipată pentru perioade mai mari de timp (eventual, intervalul dintre o vacanță și alta), pentru a asigura o comunicare constantă, promptă și eficientă cu părinții. Cadrul didactic trebuie să-și anticipeze atent această activitate, în corelare cu tema propusă. Pentru aceasta, se recomandă ca fiecare cadru didactic să elaboreze un portofoliu care să conțină materiale-suport pentru temele de consiliere, materiale sau preluate din diverse surse (valide și relevante). În același timp, fiecare cadru didactic va răspunde întrebărilor și solicitărilor uzuale ale părinților, chiar dacă acestea nu se încadrează în tema planificată. În situația în care tema propusă de părinți nu poate fi soluționată atunci când a fost formulată, din cauze variate (informații insuficiente, context educațional neadaptat etc.), cadrul didactic anunță părintele/părinții că se va documenta și va

furniza răspunsurile solicitate la o dată anunțată (*Curriculum pentru educația timpurie*, 2019).

3.4.3. Metodologia didactică în educația timpurie

Mai ales în perioada educației timpurii, actul educațional formal trebuie să se supună rigorilor normativității pedagogice, respectând în derularea lui, principiile didactice și focalizându-se maxim, pe principiul intuiției. În continuare vor fi prezentate metodele utilizate în educația timpurie

A. Metodele de predare din educația timpurie

Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune „transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor, într-o cale de învățare realizată efectiv de copil... spre educația permanentă" (Cristea, 1998, 303).

A1. Jocul

Jocul vorbește despre bucuria de a comunica, despre libertatea de a lucra copil – profesor, despre încrederea că va învăța și a pune în practică ceea ce i s-a transmis, copilului. Mai ales la vârstele micii copilării, copilul învață prin joc, își dezvoltă limbajul, învață să socializeze, își dezvoltă creativitatea și motricitatea, descoperă emoțiile și cunoaște lumea. Jocul este forma fundamentală de activitate a copilului. Literatura de specialitate prezintă trei mari caracteristici ale jocului:

- *caracterul universal și permanent* – jocul este o realitate prezentă în viața omului, indiferent de vârsta acestuia, regiunea geografică sau etapa istorică;
- *caracterul polivalent* – jocul este pentru copil, și muncă și artă, și realitate și fantezie. pe de altă parte, jocul înseamnă și o varietate de semnificații de la sensul pozitiv până la cel negativ;
- *caracterul complex* – jocul este o activitate determinantă pentru formarea și dezvoltarea personalității umane.

Jocul prezintă o dublă semnificație: 1. context în care copilul își exteriorizează trăirile, emoțiile, sentimentele; 2. instrument important în formarea și dezvoltarea personalității copilului. Jocul este modul cel mai ușor și eficient prin care copilul își poate dezvolta:

- limbajul și abilitățile sociale;
- gândirea;
- coordonarea motorie grosieră și fină;
- încrederea în sine.

Jocul în care accentul cade pe aspectul instructiv-educativ, care este văzut ca „mijloc de facilitare a trecerii copilului... spre activitatea de învățare" (Bache, Mateiaș, Popescu, 1994) este *jocul didactic*. Prin intermediul acestui tip de activitate sunt realizate obiectivele și sarcinile de învățare. Acestea sunt posibile prin urmărirea unui conținut al jocului, care trebuie să fie: accesibil, atractiv, cu valențe formative, să stimuleze procesele psihice ale copilului. Abordarea conținutului trebuie să fie însoțită, de fiecare dată de materiale didactice corespunzătoare vârstei dar și temei derulate. Jocul devine joc didactic „atunci când modul de formulare al sarcinilor de învățare stimulează energiile și potențialul psihofizic pentru ca preșcolarul să-și optimizeze parametrii comportamentali". (Ezechil, 2002). Mai pe larg despre jocul didactic se poate găsi în capitolul al doilea al prezentului volum, subcapitolul 2.5.

A.2. Observația

Este o metodă bazată pe relația directă cu realitatea înconjurătoare, „completează cunoștințele copiilor prin intuirea directă a obiectelor, fenomenelor, ființelor sau proceselor naturale" (Voiculescu, 2003, 78). Este o metodă de cunoaștere directă a realității, o metodă intuitivă, care cere completarea/asocierea ei cu explicațiile profesorului. În educația timpurie se începe cu varianta de ***observație dirijată***, prin intermediul căreia li se prezintă copiilor, elementele care vor fi supuse, pe rând, observării, pentru

ca mai apoi, copiii să se realizeze mici generalizări, să se formuleze concluziile. La copiii mai mari, după ce aceștia au deja mai multe observații dirijate la activ și și-au format algoritmi de observare, se pot realiza ***observații semi-dirijate*** și mai apoi chiar, ***observații libere (independente*** – de exemplu: observarea unui copac, de-a lungul unui an calendaristic).

Sunt câteva recomandări care se fac pentru a forma copiilor un simț de observație bun și corect dezvoltat (Voiculescu, 2003):

- stimularea interacțiunii copilului cu obiecte, fenomene care să-i stârnească interesul (asigurarea unor bune condiții materiale);
- menținerea unui climat în care să fie antrenată, curiozitatea;
- organizarea unui mediu de lucru care să ofere posibilitatea unor observații sistematice;
- acordarea de timp suficient pentru observație;
- practicarea unor modalități pentru fixarea rezultatelor observației (prin desene, povestioare, ghicitori, etc.);
- extragerea de concluzii ale observației folosind conversațiile, explicațiile, fișele de lucru, joc de rol etc.;
- dirijarea observației se va face prin intermediul profesorului (cel puțin la copiii mai mici);
- acordarea posibilității copiilor de a pune întrebări, ori de câte ori, este cazul.

În continuare, vom enumera câteva dintre efectele principale ale observației asupra copilului (Niculescu, Lupu, Bota, 2014):

- dezvoltarea deprinderii de investigare ordonată a unui aspect;
- dezvoltarea capacității de a urmări un plan corelat unui scop formulat, deocamdată, de adult;
- dezvoltarea capacității de analiză, abstractizare, sinteză și generalizare;
- dezvoltarea spiritului de observație;
- trezirea interesului de cunoaștere, a curiozității etc.

A.3. Explicația

Este o metodă de comunicare orală expozitivă care presupune „expunerea unor idei, noțiuni, principii, legi, evenimente, fenomene, etc., cu scopul clarificării sau lămuririi acestora în contextul și prin mobilizarea obligatorie a unor informații pe care copiii le posedă deja” (Stan, 2014,159). Este des folosită în activitatea cu copiii atât ca metodă cât și ca procedeu (putând fi procedeu pentru metoda observației). Dintre formele explicației, descrierea și caracterizarea sunt mai mult utilizate în activitățile derulate în perioada de până la 6 ani, definirea și demonstrarea logică fiind utilizate doar, ocazional. Curiozitatea specifică acestor vârste îl determină pe copil să solicite diferite explicații cauzale (*De ce? Cum? Dacă?*) pe care le ascultă cu interes dacă acestea sunt oferite în acord cu posibilitățile lui de înțelegere. Tot în această perioadă de vârstă, copilul cere să i se explice motivele și scopurile regulilor.

În proiectarea și aplicarea acestei metode este necesar să se respecte principiile didactice, astfel încât (Niculescu, Lupu, Bota, 2014):

- demersul explicativ trebuie să fie accesibil ca limbaj și bazat pe aspecte intuitive, pentru a putea fi decodificat și înțeles;
- construcția demersului trebuie să respecte și să determine sintetizarea informației transmise prin explicație, pentru a se asigura ordonarea logică, deci însușirea conștientă. Activismul este mai puțin prezent de aceea, se cere combinarea acestei metode cu altele, care-i compensează această lipsă;
- bine condusă, contribuie activ la fundamentarea aplicabilității cunoștințelor, la înțelegerea elementelor bazale necesare formării unor deprinderi practice și, în final, la asigurarea însușirii temeinice a ceea ce s-a învățat;
- cadrul pentru aplicarea principiului retroacțiunii este mai puțin evident, dar nu inexistent; se impune ca profesorul să vizeze în special, acest principiu în contextul explicației.

A.4. Povestirea

Este tot o metodă de comunicare orală expozitivă, mult utilizată în educația timpurie. Povestirea reprezintă „o expunere care relatează într-o desfășurare gradată fapte, întâmplări, evenimente petrecute unor persoane reale sau imaginare, într-un timp și spațiu îndepărtate sau apropiate, existente în realitate sau imaginare” (Stan, 2014, 157). Este folosită în special, în activitățile destinate educației limbajului și dezvoltării capacităților de comunicare. Poate fi utilizată ca metodă, ca procedeu (poate să apară și în contextul unor activități muzicale sau într-o observație, în anumite momente ale convorbirii, la începutul jocurilor didactice; sau chiar, activitățile libere pot să înceapă cu o scurtă povestire) dar și ca mijloc sau formă de realizare a unei activități. Ea contribuie pe lângă dezvoltarea limbajului/comunicării și la dezvoltarea: gândirii logice, imaginației, atenției, memoriei voluntare precum și la cunoașterea lumii, la autocunoaștere, la ntegrare socială și chiar la reglementarea morală a comportamentelor copiilor.

Cerințele pedagogice pentru povestire ar putea fi sistematizate după cum urmează (Niculescu, Lupu, Bota, 2014):

- povestirea trebuie să utilizeze un limbaj accesibil, clar, logic și, în special expresiv;
- conținutul povestit trebuie să fie selectat cu grijă pentru a reține tot ceea ce este esențial, cu renunțarea la detaliile care îngreunează înțelegerea;
- povestirea trebuie să se sprijine pe material intuitiv și să facă apel la fondul de reprezentări al copiilor, stimulând combinatorica lor, dezvoltarea imaginației, captând și reținând atenția fiind o exersare utilă pregătirii pentru școală;
- fiind centrată pe profesor, participarea „activă” a copiilor poate fi asigurată în plan afectiv.

Povestirea are și o formă specifică, ***repovestirea.*** De data aceasta, actorii principali sunt copiii. Inițial, ei sunt ajutați cu imagini-suport (suportul

intuitiv al demersului cognitiv și verbal) care prin succesiunea lor asigură firul logic al povestirii. Copiii sunt încurajați, sunt ajutați prin întrebări adresate de profesor, pentru ca mai apoi, copiii să povestească singuri.

A.5. Conversația

Este o metodă de comunicare orală interogativă, „bazată pe un șir de întrebări și răspunsuri între profesor și copii, acestea având menirea să conducă la însușirea și evaluarea cunoștințelor" (Voiculescu, 2003, 75). La aceste vârste o regăsim în forma sa euristică cât și forma conversației de consolidare și a celei de verificare. Este o metodă specifică activităților de dezvoltare a limbajului și a capacității de comunicare, dar se regăsește aproape în toate celelalte tipuri de activități.

Limbajul copiilor, în perioada de până la 6 ani este sărac, marcat de diferite dificultăți de exprimare, de egocentrism, de probleme de decodificare a mesajelor transmise. La cei mici, conversația poate apărea în activitățile de joc, sub forma diferitelor ghicitori sau competiții. Se folosește cu din ce în ce mai mare frecvență și complexitate începând cu grupa mijlocie spre grupa mare. Utilizarea metodei conversație dezvoltă capacitatea de sinteză și contribuie la sistematizarea cunoștințelor, la însușirea temeinică a acestora, la participarea conștientă și activă a copilului în demersul educațional.

Sunt câteva observații de făcut dacă ne referim la conversația, purtată cu cei mici:

- subiectul conversației trebuie să fie accesibil copiilor;
- formularea întrebărilor să fie clară, într-un limbaj adecvat vârstei copiilor;
- întrebările vor fi formulate de la ușor la dificil, de la cunoscut la explorarea necunoscutului;
- li se va lăsa copiilor, suficient timp de gândire pentru formularea răspunsurilor;
- răspunsurile nu vor fi sugerate, în mod direct;
- copiii vor fi stimulați și încurajați pentru a putea oferi răspunsuri;

- dacă nu se obține răspunsul corect, se reformulează întrebarea și/sau se formulează întrebări ajutătoare;
- profesorul poate stimula conversațiile folosind diverse materiale (ex.: jucării);
- pot fi organizate frontal, pe grupuri mici sau chiar, individual;
- o atenție deosebită trebuie acordată copiilor retrași, copiilor timizi.

A.6. Demonstrația

Este o metodă de explorare indirectă a realității, fiind una dintre metodele importante utilizate în educația timpurie. Are un caracter intuitiv, utilizându-se în activitățile de dobândire de noi cunoștințe, de formare de noi deprinderi dar și în activitățile de consolidare și sistematizare. Formele ei de aplicare la aceste vârste sunt: *demonstrația bazată pe exemple* și *demonstrația pe viu*. Demonstrația este mereu acompaniată de explicație, punând la dispoziție prezentarea concretă a obiectului/acțiunii despre care se va face explicația. Are suportul oferit de materialul intuitiv: obiect, planșă, mulaj, animal, pasări, jucării etc. Materialul de demonstrat trebuie să fie accesibil copilului, să poată fi ușor de vizualizat de către acesta. Profesorul trebuie să gândească, încă din faza de proiectare, efectele pe care materialul/materialele îl/le pot produce asupra copiilor, efecte mai ales în plan afectiv-emoțional (de exemplu: activități cu animale și păsări vii, mai ales la copiii care nu au avut posibilitatea unui contact direct cu acestea sau copiii foarte mici). În caz contrar, activitatea nu își realizează obiectivele. Metoda poate fi aplicată în activități de: educație fizică, educație muzicală, activități artistico-plastice, abilități manuale, educarea limbajului sau alte activități în care situațiile de învățare o cer. Realizarea unei bune demonstrații cere respectarea câtorva cerințe (Niculescu, Lupu, Bota, 2014):

- să apeleze la cât mai mulți analizatori;
- fiecare moment al acesteia să se distingă, din ansamblu;
- prezentarea fiecărui detaliu să fie însoțită de o explicație scurtă și precisă;

- denumirile noi, necesare de introdus, să se sprijine pe cuvinte cunoscute corelate unor obiecte sau acțiuni cunoscute;
- succesiunea momentelor demonstrației să fie logică, urmărind:
  - succesiunea operațiilor necesare execuției;
  - structura obiectului;
  - etapele de transformare a unui fenomen oarecare (ex.: apa în aburi, apa în gheață și invers).

A.7. Exercițiul

Este o metodă de acțiune reală, care presupune „execuția conștientă, repetată a unei acțiuni în scopul formării unei deprinderi intelectuale sau motrice” (Voiculescu, 2003, 79). O acțiune este repetată de copil pentru a perfecționa deprinderea, pentru a transforma actele și mișcările în acțiuni, apoi a automatiza acțiunea, pentru a o putea realiza cu din ce în ce mai puține greșeli și într-un timp mai redus. Ca modalitate de lucru, întâi se oferă copilului, un model accesibil, se susține motivațional efortul copilului, se execută de către un copil, respectiva sarcină, apoi se va executa de către toți copiii grupei. Dacă apar erori sau neînțelegeri, se vor relua explicațiile și demonstrarea, până când elementele sunt executate corect. Scopul exercițiului, ca metodă este: însușirea sarcinii, eliminând elementele de prisos; dezvoltarea capacității de angajare individuală într-o activitate; concentrarea atenției; dezvoltarea perseverenței și a altor trăsături de personalitate (Niculescu, Lupu, Bota, 2014). Exercițiul este utilizat în activitățile de educație fizică, în activitățile de pregătire pentru scriere, în activități de consolidare a cunoștințelor despre mediul înconjurător, în activități de consolidare a unor cântece, a unor deprinderi de pictură, în activități de abilități manuale etc. Este o metodă care nu se utilizează singură ci, în combinație cu alte metode (de exemplu, explicație, demonstrație și exercițiu). Urmează câteva condiții pentru ca această metodă să își păstreze eficiența:

- respectarea ritmului individual al copilului;
- oferirea de sprijin personalizat copiilor, în caz de nevoie;

- după automatizare, se va relua execuția la intervale tot mai mari de timp, pentru a se menține.

B. Mijloacele de învățământ utilizate în educația timpurie

Mijloacele de învățământ sunt absolut indispensabile în activitățile de formare a deprinderilor, a transmiterii de noi informații, precum și în cele de evaluare, aici, pentru segmentul de vârstă despre care noi, vorbim. Ele stimulează participarea copiilor în actul didactic, mențin interesul copiilor pentru activitate, cresc posibilitățile copiilor pentru înțelegere și investigare.

Putem clasifica mijloacele de învățământ după rolul dominant pe care îl au în activitate (Cerghit, Vlăsceanu, 1988):

1. mijloace de învățământ pentru comunicarea/transmiterea de informații
   - audio-vizuale: casetofon, computer, retroproiector, tablă magnetică/inteligentă, filme didactice, CD-uri, DVD-uri, platforme educaționale, etc.);
   - materiale grafice: tablouri, planșe, atlase, albume, enciclopedii ilustrate pentru copii, portrete etc.;
2. mijloace de învățământ pentru investigare, exersare și formarea deprinderilor de lucru: microscop, jocuri didactice, aparate pentru educație fizică/din curtea grădiniței, instrumente muzicale, jocuri tehnice etc.;
3. mijloace de învățământ pentru raționalizarea timpului activității: șabloane, ștampile, hărți, calculator etc.;
4. mijloace de învățământ pentru evaluarea rezultatelor copiilor: probe de lucru, fișe, teste docimologice, grile de măsurare/apreciere a activității etc.

Încheiem cu câteva observații despre mijloacele de învățământ:

- în toate activitățile didactice cu copiii trebuie să existe materiale sau echipamente didactice (fișe de lucru, jocuri, enciclopedii, truse, planșe, șabloane, ștampile, materiale audio-video, computer, materiale din natură etc.;

- în activitățile didactice vor fi cu preponderență exploatate valențele instructiv-educativ ale mijloacelor de învățământ;
- este de dorit ca mijloacele de învățământ să fie diversificate, pentru a se evita monotonia și a nu plictisi copiii;
- mijloacele de învățământ trebuie să fie: suficiente cantitativ, accesibile vârstei copiilor, atractive, în stare de funcționare bună, refolosibile (pe cât posibil);
- mijloacele de învățământ trebuie așa alese, astfel încât să nu constituie un pericol pentru sănătatea și siguranța copiilor.

3.4.4. Evaluarea în educația timpurie

A. Noțiuni generale despre evaluare: definire, funcții, cerințe, forme

Evaluarea, alături de predare și învățare, constituie o verigă importantă a procesului de învățământ. Evaluarea vizează „eficiența educației prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de copii în activitățile lor, pedagogii vor urmări consecințele acțiunii întreprinse în vederea formării personalității copilului, în ansamblu” (Kelemen, 2019, 212). Evaluarea în perioada educației timpurii este o acțiune de cunoaștere a particularităților individuale ale copilului, a progresului înregistrat de acesta într-o perioadă de timp stabilit.

În evaluare, acțiunile trebuie planificate, pentru a putea să își realizeze funcțiile iar aprecierea progresului în învățare se va realiza prin raportarea la performanțele copilului-însuși. De asemenea, metodele și instrumentele de evaluare vor fi variate pentru a se asigura o apreciere obiectivă și complexă. Evaluarea în educația timpurie îndeplinește următoarele ***funcții*** (PRET, 2008):

- *de constatare* – dacă informațiile au fost asimilate sau o deprindere a fost achiziționată, sau în ce stadiu de formare se află aceasta;
- *de informare privind stadiul și evoluția de dezvoltare psihologică a copilului*;

- *de diagnostic* a cauzelor din dezvoltarea bio-psiho-fiziologică a copilului care au condus la anumite acumulări insuficiente sau chiar, deficiențe;
- *de prognostic a nevoilor și a disponibilităților viitoare ale copiilor* – în funcție de care este anticipat un nou program și sunt anticipate rezultatele, efectele probabile;
- *de decizie* asupra integrării unui copil într-o activitate, într-o formă de organizarea sau într-un nivel al pregătirii sale;
- *social-economică* – se realizează la nivelul macrostructural și vizează eficiența învățământului în plan macro-socio-economic (organizațional) cu influențe la nivelurile înalt decizionale;
- *pedagogică* – din perspectiva copilului (motivațională, stimulativă, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilități, de conștientizare a posibilităților, de orientare școlară) și din perspectiva profesorului (pentru a stabili direcțiile de acțiune care să asigure dezvoltarea maximă a potențialității copilului).

Gabriela Kelemen în volumul *Educația timpurie* enumeră câteva ***cerințe*** pentru ca procesul de evaluare să își atingă eficiența:

- să promoveze încrederea în sine și dorința de a persevera a copilului;
- să evite provocarea unor trăiri și emoții negative;
- să urmărească nivelul de conduită, acțiunile și produsele activității copilului într-o situație concretă,
- să promoveze tratarea copilului cu respect și dragoste;
- să se valorizeze autoevaluarea ca, parte integrantă a procesului de apreciere a performanțelor copilului;
- să aibă în vedere performanțele actuale ale copilului, față de cele precedente;
- să nu lase loc la comparații între copii;
- să fie nominală, evidențiindu-se realizările și aspectele pozitive ale conduitei fiecărui copil în parte.

Evaluarea presupune trei componente interdependente: controlul (verificarea), aprecierea și notarea. În ceea ce privește, controlul (verificarea) se înregistrează volumul și calitatea cunoștințelor dobândite de copiii precum și capacitățile formate după o activitate de învățare. Aprecierea presupune: 1. estimarea valorii/nivelului/performanței cunoștințelor dobândite precum și 2. predicția privind nivelul viitor de dezvoltare a copilului și 3. diagnoza – procesul de identificare a factorilor care frânează dezvoltarea normală copilului. Notarea este responsabilă de măsurarea și validarea rezultatelor obținute de copiii, ea se realizează prin mijloace de recompensă specifice: buline, laudă, abțibilduri, aplauze, steluțe etc. Acțiunea de evaluare a performanțelor copiilor în perioada 0–6 ani, nu reprezintă un scop în sine, ci în această etapă, învățământul utilizează cunoștințele pentru a facilita și optimiza procesul integrării copilului în mediul social, dar și pentru a stimula dezvoltarea bio-psihică a copilului (Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002).

În perioada educației timpurii sunt întâlnite trei ***forme de evaluare: inițială, continuă și sumativă.*** În continuare le vom prezenta, pe scurt:

- ***evaluarea inițială*** – constă în aprecierea nivelului general al dezvoltării copilului la intrarea într-o formă de învățământ (vezi începerea creșei sau grădiniței) sau atunci când se dorește integrarea lui în diferite categorii de vârstă. Acest tip de evaluare are ca scop cunoașterea premiselor de la care se pornește într-o activitate de învățare, a potențialului de învățare al copilului, la începutul unei activități/perioade de timp. Sunt implicate funcțiile diagnostică și prognostică ale evaluării. Este realizată la începutul anului școlar sau la începutul unui program de instruire. Se poate vedea un model de evaluare inițială pentru grupa mică în Anexa nr. 2 a prezentului volum și un alt model de evaluare inițială, pentru grupa mare în Anexa nr. 3 a *Curriculum-ului pentru educația timpurie*.
- ***evaluarea continuă*** însoțește activitățile pe parcursul desfășurării lor. În educația timpurie, o regăsim sub forma *observării continue, sistematice*

a comportamentului copiilor, sau *a recompensării reușitelor* acestora prin utilizarea de aprecieri verbale sau prin alte modalități. Evaluarea continuă are caracter permanent, vizează toate domeniile de dezvoltare ale copilului și monitorizează ritmul individual de învățare al copilului. Sunt implicatr funcțiile: diagnostică, de informare și de susținere a învățării. Aceast tip de evaluare se poate realiza, prin: jocuri-exerciții, jocuri de rol, fișe de lucru individuale, povestiri/repovestiri, memorizări, realizare de construcții, modelaj/pictură etc. În funcție de rezultatele obținute în urma evaluărilor sumative, se va realiza un *plan de intervenție remedial sau de dezvoltare*. Instrumentele utilizate pentru consemnarea datelor sunt: fișa de observație, grilele de verificare și control, rapoartele, fișa de caracterizare. Documentele menționate mai sus, însoțite de observații, comentarii, aprecieri ale profesorului, fișe de corespondență pentru părinți, produse ale activității copilului, înregistrări audio și video, fotografii – sunt cuprinse în portofoliul copilului (PRET, 2008). Recompensele recomandate în activitățile cu copiii se concretizează în: aprecieri verbale (laudă și încurajări), aplauze, buline, abțibilduri, dreptul de a primi mascota grupei, dreptul de a iniția un joc sau o activitate, dreptul de a ocupa pentru un timp un loc privilegiat etc. (PRET, 2008).

- ***evaluarea sumativă*** – se realizează la finalul unor componente tematice, care se desfășoară pe o perioadă mai mare de timp sau la sfârșitul unui an școlar, atunci când se revizuiesc cunoștințele, deprinderile, abilitățile, capacitățile dobândite pe tot parcursul (Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002). Se referă la nivelul de performanță realizat, în raport cu comportamentele cuprinse în curriculum și se realizează, de regulă, în etapele finale, ale sfârșitului programului de instruire (de exemplu, înainte de părăsirea creșei sau grădiniței). Pe baza constatărilor privind măsura în care copilul a realizat comportamentele cuprinse în curriculum, profesorul-educator schițează profilul de personalitate al copilului. Astfel, avem ca rezultat un inventar de abilități/capacități și cunoștințe,

de aspecte despre interesul și posibilitățile de învățare ale copilului. Se poate, în acest mod argumenta recomandarea înscrierii copilului în școala primară sau reținerea lui în grădiniță. Beneficiarii acestor rezultate sunt, în primul rând, copiii și părinții lor, apoi profesorii-educatori și mau târziu, profesorii-învățători, și eventual consilierul școlar (PRET, 2008). Se poate vedea un model de evaluare sumativă pentru grupa mare în Anexa nr. 3 a *Curriculum-ului pentru educația timpurie.*

Se recomandă ca evaluarea să fie formativă, continuă, sistematică și analitică, pentru a-i putea oferi profesorului informații concrete în legătură cu nivelul de realizare al competențelor, cu dificultățile de învățare și de adaptare ale copilului, să îi sugereze acestuia modificări, ajustări, ameliorări ale unor cunoștințe, deprinderi, atitudini, abilități.

B. Metode de evaluare

Evaluarea se poate realiza utilizând diferite *metode de evaluare*, specifice educației timpurii, după cum urmează:

B.a. Metoda observării copilului

Metoda constă în surprinderea și înregistrarea comportamentelor copilului, în vederea urmăririi progresului acestuia. Rezultatele obținute de profesor în urma evaluării se concretizează în aprecieri directe cu valoare evaluativă sau consemnări scrise ale unor date care reflectă planul evoluției și dezvoltării copilului. Pentru a facilita acest proces, este indicat ca profesorul să utilizeze în cadrul acestei metode un protocol de observație/fișă de observație/grilă de observație, individual(ă), pentru fiecare copil în parte (Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002). Prin observație, profesorul poate urmări „comportamentul copilului pe tot parcursul zilei, de la venirea în creșă/ grădiniță, până la plecare: în momentele de început ale zilei; în timpul activităților frontale, de grup sau individuale; al jocurilor spontane sau organizate; la masă; în momentele de tranziție de la o activitate la alta; la baie; la finalul programului. Profesorul urmărește progresul copilului sub

toate aspectele dezvoltării sale: cognitive, socio-emoționale, motrice" (Kelemen, 2019, 213). Observarea și apoi, înregistrarea celor observate ne ajută să identificăm întârzieri în evoluția copilului, sau tipare ale comportamentelor nedorite și bineînțeles, ne ajută să stabilim progresul școlar al copilului. De asemenea, observațiile realizate ne ajută să planificăm activitățile viitoare, în vederea obținerii comportamentelor așteptate.

Înregistrarea rezultatelor observației poate fi un proces destul de dificil, mai ales în cazul unei grupe cu mulți copii sau cu mulți copii care solicită atenție suplimentară din partea profesorului (copii hiperactivi, copii cu diverse dizabilități, copii supradotați etc.). În acest caz, o sugestie ar fi să recurgem la bilețele cu autoadeziv (stiky notes) pe care să notăm la momentul observației ceea ce merită și poate avea valoare într-o evaluare, urmând ca la sfârșitul activității să punem bilețelul în portofoliu. O altă idee ar fi aceea de a ne stabili un cod anume pentru fiecare categorie de activitate sau domeniu și pentru fiecare formă de activitate (de exemplu: coduri pentru categorii de activități: **L** – pentru Educarea limbajului, **CM** – pentru Cunoașterea mediului, **M** – pentru Matematică etc. și coduri pentru formele de activitate: **I** – pentru activitate individuală, **G** – pentru activitățile de grup, **F** – pentru activitățile frontale, **LA** – pentru activitățile liber alese etc.) și să înregistrăm toate informațiile într-un tabel, în care, în prealabil am trecut numele copiilor și comportamentele așteptate (din lista anterior alcătuită). Vom utiliza și coduri specifice: **A** – pentru comportament atins, **D** – pentru comportament în dezvoltare și **S** – pentru necesită sprijin (Niculescu, Lupu, Bota, 2014). În perioada educației timpurii avem mai multe grile/fișe de observare/verificare a diferitelor aspecte psihopedagogice ale copilului. În continuare, enumerăm câteva dintre acestea, care se referă la: integrarea socio-afectivă a copilului, investigarea trăsăturilor de personalitate, a stimei de sine a copilului, a comportamentului motor, etc.

Rezultatele observației pot fi consemnate folosind:

- *metoda consemnării grafice a progreselor copilului* – este o metodă comparativă, punând în evidență anumite manifestări ale copilului pe o anumită peri-

oadă de timp, având așadar o perioadă inițială și una finală. Diferențele dintre cele două perioade pot evidenția progresele, fazele de platou sau regresele copiilor în activitatea/activitățile de învățare. Gradul de achiziționare a unor cunoștințe poate fi marcat prin utilizarea unor gradații, sau calificative după cum urmează: nesatisfăcător, satisfăcător, bine, foarte bine, excepțional (Niculescu, Lupu, Bota, 2014).

Tabelul 3.4. ***Modalitate pentru consemnarea progreselor – nivelul II (5–6 ani)***(Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002)

Numele și prenumele copilului	SĂPTĂMÂNA																			
	ACTIVITATEA: *EDUCAREA LIMBAJULUI*																			
	Participă la activitățile de grup										Audiază cu atenție un text					Corectitudinea exprimării				
	în calitate de vorbitor					în calitate de auditor														
	N	S	B	FB	E	N	S	B	FB	E	N	S	B	FB	E	N	S	B	FB	E

- *metoda consemnării grafice a preferințelor* – permite prelucrarea și interpretarea datelor obținute despre fiecare copil prin: evidențierea zonelor de interes, a preferințelor copilului, dar și a aspectelor care îl pun în dificultate (Niculescu, Lupu, Bota, 2014).

Tabelul 3.5. ***Modalitate pentru consemnarea gradului de participare a copilului la activități*** (preluare Ezechil, Păiși Lăzărescu, 2002)

Numele și prenumele copilului	SĂPTĂMÂNA					
	Tipul activității					
	Educarea limbajului	Activități creative	Operații matematice	Cunoașterea mediului	Jocuri cu cuburi	Jocuri cognitive

Avantajele utilizării metodei:

- oferă informații precise și detaliate,
- precizează antecedentele și consecințele comportamentelor,
- facilitează procesul de evaluare.

Dezavantajele acestei metode:

- este o metodă cronofagă (consumă timp atât pentru organizarea unui cadru adecvat desfășurării observării copilului cât și pentru observația propriu-zisă a acestuia),
- evaluează doar comportamentele direct observabile.

Lista cu comportamente – este un instrument de evaluare care ne oferă reperele după care putem face urmărirea progresului școlar al copilului. Este rrecomandat să includă acele comportamente care pot fi observate în mai multe contexte, astfel încât observarea să nu se realizeze, doar o singură dată. Se poate vedea un model de evaluare sumativă pentru grupa mare în Anexa nr. 3 a *Curriculum-ului pentru educația timpurie.*

B.b. Chestionarea orală

Metoda este adoptată în situațiile când performanța se exprimă prin comunicare orală. Ea presupune: capacitatea de recepta mesajele, de a transmite verbal mesaje, de a formula și a răspunde la întrebări, de a identifica sensul cuvintelor raportându-le la context, de a (re)povesti, de a integra cuvintele noi în contexte de comunicare, de a pronunța clar și corect. Convorbirea este utilizată împreună cu observarea sau într-o activitate pe care copilul o are de efectuat (în timp ce face ceva, i se pun diferite întrebări). Copiilor mici (în vârstă de până la 4 ani) li se pun întrebări, cu indicarea clară a obiectului/ evenimentului/acțiunii la care se face referirea (de exemplu: dacă ne referim la obiecte cu elemente lipsă, întrebăm clar „Ce lipsește?”). Prin chestionarea orală verificăm (Kelemen, 2019):

- cum și-au însușit copiii anumite cunoștințe despre un anume fenomen/ obiect/eveniment,

- capacitatea lor de a opera cu reprezentările formate și informația însușită;
- capacitatea de a le aplica și transpune în jocuri și alte activități.

B.c. Probele practice

Acestea verifică la copii: cunoștințele acumulate, competențele dezvoltate, nivelul deprinderilor formate. Metoda se asociază cu: observarea, chestionarea orală sau alte metode de cunoaștere a copilului. De asemenea, metoda ajută la obținerea de date referitoare la (conform *Ghidului cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*):

- însușirile psihice ale copilului (spiritul de observație, capacitatea de a înțelege, caracteristici ale reprezentărilor etc.);
- capacitățile psihice de care dispune copilul (coerența planului mintal, continuitatea logică a ideilor, forța imaginației, amploarea intereselor, calitatea cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor și aptitudinilor);
- stilul realizării produselor (personal, original sau comun, obișnuit);
- progresele realizate prin învățare (prin realizarea repetată a unor produse ale activității).

Activitățile de modelaj; de construcție; pictură; gospodărie; experimentele pentru observarea unor fenomene; confecționarea unor „cărți"; albumele sau cărțile elaborate și „editate cu sprijinul familiei; realizarea unor colecții; dar și rezolvarea unor sarcini cu conținut matematic, de comunicare orală sau scrisă pe baza soft-urilor educaționale; desenele; aplicațiile; construcțiile tehnice din diverse materiale (hârtie, cuburi, lemn, seturi de construcție de tip LEGO etc.); colajele; încercările de a scrie cuvinte, propozițiile; mostrele de limbaj, care sunt transcrieri literale ale cuvintelor prin care copilul și-a exprimat un gând, o idee; poveștile; poeziile sau povestirile compuse de copil sau împreună cu părinții, toate pot fi încadrate la categoria, produse ale activității.

Rezultatele/produsele activităților practice sunt expuse pentru a fi vizibile, pentru ca mai apoi să devină, subiect al evaluării profesorului și părinților,

interevaluării colegilor-copii și, al autoevaluării. Produsele activității copilului pot fi organizate în portofolii individuale și de grup.

B.d. Portofoliul

Este o metodă prin care se selectează, colectează, intenționat și sistematic, se păstrează produsele activității copilului. Pe fiecare piesă din portofoliu se precizează data realizării ei și comentariile profesorului. Portofoliul fi văzut și ca „instrument util de cunoaștere a copilului de către părinți, care pot observa studiindu-l, evoluția copilului de-a lungul anilor de educație și aprecierile profesorului în raport cu aceasta (Kelemen, 2019, 213). Metoda portofoliului oferă indicatori clari (ilustrații, documente) ai dezvoltării copilului într-un interval de timp, gradul implicării copilului în activitate și particularitățile dezvoltării lui. Este o bună modalitate de evaluare de tip cumulativ, evidențiind progresele copilului pe o perioadă de timp stabilită anterior. Deci, portofoliul este un instrument complex de înmagazinare a datelor despre progresul unui copil. Ce este de fapt, portofoliul? Poate fi un biblioraft, pe care se scrie numele copilului și în care se adaugă, pe parcursul timpului:

- date despre copil, notițele observărilor adulților;
- listă cu comportamentele așteptate (vezi *Fișa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de intrarea în învățământul primar – Curriculum pentru educația timpurie*);
- observații asupra evoluției copilului;
- lucrări ale copilului, desene, picturi, colaje etc.;
- fotografii cu sarcini/activități pe care copilul le-a dus la bun sfârșit pe parcursul anului/anilor școlar(i);
- fotografii sau înregistrări video ale copilului în timpul unei activități;
- înregistrări audio ale conversațiilor dintre copii, copil-adulți, evoluții publice;
- mai pot fi inserate foi de evaluare standard, notițe descriptive făcute în baza observării copilului în diverse centre de activitate și contexte de lucru sau de interacțiune cu colegii sau adulții etc.

Portofoliul ajută profesorul, oferind suportul material pentru discuțiile cu părinții, administrația instituției, învățătorii din ciclul primar sau alte persoane interesate de progresele copilului. Dar portofoliul poate fi și „o ocazie unică pentru copil de a se autoevalua, de a-și descoperi valoarea competențelor și eventualele greșeli, este un suport pe baza căruia părinții cunosc performanțele individuale ale copiilor. În alți termeni, portofoliul este un instrument care îmbină învățarea cu evaluarea continuă, progresivă și multilaterală a procesului de activitate și a produsului final. Acesta sporește motivația învățării" (Cerghit, 2006, 102). Chiar copiilor înșiși le face plăcere să-și revadă „munca" lor peste un timp, mai ales când le este reamintită când a fost executată o anume lucrare și care a fost semnificația ei.

Putem vorbi și despre ***portofoliul de evaluare*** care cuprinde obiectivele care au stat la baza realizărilor curente ale copilului, strategiile, instrumentele de evaluare (tabele de rezultate, fișe de observație din timpul activităților independente și pe grupe, liste de verificare și control, fișa de caracterizare psihopedagogică), informații despre activitatea copilului în afara grupei (participarea la concursuri, materiale din care rezultă preocuparea pentru dans, pictură, gimnastică etc.), diagrame, grafice, informații asupra percepției de către copil asupra propriei prestații, comentarii suplimentare, planuri de intervenție personalizate, corespondența cu părinții etc. (PRET,59)

B.e. Testele standardizate

Sunt o metodă de evaluare care „are structură și caracteristici specifice. Testul oferă posibilități de măsurare mai exactă a performanțelor obținute de copii; are însușiri de investigație experimentală, permite să se verifice mai precis nivelurile obținute; conține un grad sporit de obiectivitate, în apreciere. Se va evita cu desăvârșire crearea unei atmosfere tensionate la aplicarea testului. El trebuie să se desfășoare într-o atmosferă destinsă de joc" (Kelemen, 2019, 214). Metoda urmărește modificările produse prin învățare, în special la nivel cognitiv. Testele pot lua forma unui set de întrebări sau sarcini, care pot acoperi o anumită arie tematică și sunt utilizate, mai degrabă

în scopul verificărilor periodice. Nota diferită față de celelalte metode de evaluare constă în existența și aplicarea unui barem de corectare. În educația timpurie se utilizează *testele docimologice*, înțelese ca *probe de cunoștințe*, adaptate specificului vârstei copiilor (Niculescu, Lupu, Bota, 2014).

Exemplu:

TEST DOCIMOLOGIC DE EVALUARE SUMATIVĂ

(sursă: A Ana, S.M Cioflica, 2002)
(preluare Niculescu, Lupu, Bota, 2014)

CATEGORIA DE ACTIVITATE: ***Educarea limbajului***

NIVELUL 2 (grupa: mare)

OBIECTIV: evaluarea cunoștințelor privind comunicarea orală, elementele de limbaj citit-scris, expresivitatea și creativitatea limbajului. Evaluarea cunoștințelor despre propoziție, cuvânt, silabă, sunet. Evaluarea gradului de utilizarea a practică a elementelor de comunicare.

ITEMI:

1. Recunoaște personajele și poveștile din care vin acestea; unește printr-o linie personajul cu litera care reprezintă semnul sunetului cu care începe numele lui; încercuiește personajele ale căror nume încep cu sunetul C.
2. Alcătuiește o propoziție despre personajul din imagine. Reprezintă grafic propoziția, cuvintele, silabele și sunetele. Dacă știi, scrie alăturat cuvântul „ CAPRA".
3. Recunoaște literele de tipar. Scrie cuvinte simple cu litere de tipar.
4. *Scrie* o poveste, folosind: desene, semene grafice, decupaje, autocolante, ordonându-le cronologic de la stânga spre dreapta, în spațiul dat.

STABILIREA PUNCTAJULUI:

ITEMUL 1 – 5 puncte dacă recunoaște toate cele cinci povești și personajele; 4, 3, 2, 1, 0 puncte, în funcție de numărul cerințelor rezolvate corect; se adaugă 2 puncte, dacă încercuiește cele două imagini: capra și cocoșul; total punctaj la acest item: *7 puncte.*

ITEMUL 2 – 5 puncte dacă rezolvă corect toate cerințele privind reprezentarea grafică reprezintă propoziția printr-o linie orizontală lungă, sub ea atâtea linii orizontale mai scurte, una după alta, câte cuvinte are propoziția, sub acestea, atâtea linii orizontale și mai scurte, câte silabe are fiecare cuvânt, și sub fiecare liniuță orizontală care reprezintă silaba, atâtea punctulețe câte sunete are silaba respectivă; 4, 3, 2, 1 sau 0 puncte, în funcție de numărul cerințelor rezolvate corect; se adaugă încă 5 puncte dacă știe sâ scrie cuvântul CAPRA; total punctaj la acest item este *10 puncte*.

ITEMUL 3–5 puncte, dacă îndeplinește corect toate cerințele: scrie corect, estetic, nu depășește spațiul, respectă distanța între litere și cuvinte și știe ce cuvinte a scris; 4, 3, 2, 1 sau 0 puncte, în funcție de numărul cerințelor rezolvate corect; total punctaj la acest item: *5 puncte*.

ITEMUL 4–5 puncte, în funcție de: bogăția de elemente, diversitatea de situații în care sunt prezentate personajele, înlănțuirea logică și cronologică a evenimentelor, așezarea în pagină, povestirea conținutului, atunci când educatoarea verifică și cere copilului să expună în fața grupei povestea, 4, 3, 2, 1 sau 0 puncte în funcție de gradul de acoperire a acestor cerințe; total punctaj la acest item: *5 puncte*.

TOTAL PUNCTAJ: 27 de puncte

CONVERTIREA PUNCTAJULUI ÎN CALIFICATIVE:

- între 23–27 puncte – foarte bine
- între 18–22 puncte – bine
- între 13–17 puncte – satisfăcător
- între 8–12 puncte – insuficient

3.5. Adaptarea copilului la grădiniță

Sunt o serie de probleme, de care trebuie să țină cont părinții atunci când decid înscrierea copilului la grădiniță, cum ar fi:

- probleme de dezvoltare în familie,
- prematuritate sau probleme fizice ale copilului,
- dezvoltare motorie deficitară,
- dificultăți de concentrare a atenției,
- dificultăți de lateralizare sau de coordonare oculo-motorie,
- probleme de relaționare socială etc.

Adaptarea la cerințele grădiniței este realizată prin adaptarea la trei planuri ale conduitei: planul deservirii, cel al activităților obligatorii și cel al integrării într-o colectivitate. Adaptarea depinde mult de socializarea pe care a reușit să o facă anterior, familia. La aceasta se adaugă: curiozitatea și spiritul de investigație activă al copilului, precum și dorința acestuia pentru stabilirea de relații cu cei cu care va interacționa în mediul nou, al grădiniței. Cu excepția unor cazuri, copiii se adaptează bine în noul mediu al grădiniței. După ce copilul acceptă separarea provizorie de mamă, grădinița începe să îi ofere un sentiment de siguranță, o nouă lume, în care, treptat, se va simți din ce în ce mai liber, mai independent și mai puternic.

Ursula Șchiopu (1993, 127–128) identifică pentru adaptarea copilului la viața de grădiniță, șase tipuri de adaptare:

1. *adaptarea foarte bună* – caracterizată prin despărțiri fără ezitări de persoana care a adus copilul la grădiniță, prin conduite saturate de curiozitate și investigație activă în mediul de grădiniță, la aceasta adăugându-se stabilirea rapidă de relații cu profesorul-educator și cu copiii din grupă.
2. *adaptarea bună* – se caracterizează prin despărțirea fară ezitări de persoana care a adus copilul la grădiniță, stabilirea de relații verbale cu profesorul-educator și cu câțiva copii din grupă, dar cu o atitudine de expectativă și nu, atitudine activă de investigație.
3. *adaptare dificilă, intermitent tensionată* – se manifestă prin nervozitate, reținerea tacită (de mână) a persoanei însoțitoare, dispoziție alternantă, nesiguranță, dar și curiozitate față de ambianță.

4. *adaptare tensionată continuu* – copilul manifestă nervozitate de fond, prin reținere insistentă a persoanei însoțitoare (insistențe verbale, uneori scâncete), stabilirea de relații foarte reduse cu profesorul-educator și ceilalți copii – în limitele strict ale solicitărilor de moment, conduite de abandon evidente.
5. *adaptarea dificilă* – se manifestă prin refuzul copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, prin refuzul general de a stabili relații verbale (mutism), prin blocajul curiozității și al investigației, prin dispoziția tensionată evidentă și continuă.
6. *neadaptarea* – reprezintă refuzul activ al copilului de a se despărți de persoana însoțitoare, negativism, uneori violent, conduite refractare, uneori agresive.

Psihologia clinică descrie simptomele tulburărilor de adaptare ca fiind: anxietate, tulburări de somn, scăderea performanțelor, manifestări depresive, tulburări de comportament. Pediatrul Brazelton ne spune că „deși adaptarea la intrarea în grădiniță și apoi la trecerea la grupele superioare de pregătire preșcolară este extrem de importantă pentru abilitatea copilului de a face față provocărilor de mai târziu, aceleași tipuri de probleme de adaptare sunt de așteptat să reapară la orice tranziție” (2006, 550). Cristian Thalian, specialist în pshiatrie infantilă, atrăgea atenția părinților că problemele de adaptare ale copiilor trebuie depistate precoce, pentru că odată depistate, se poate interveni în timp util, într-o fază incipientă a acestor tulburări cu o eficiență maximă.

CAPITOLUL IV.
Parteneriatul cu familia

4.1. Familia – partener educațional

Cl. Levi-Strauss definea familia ca „un grup care își are originea în căsătorie, fiind alcătuit din soț, soție și copii”; grup căruia i se pot adăuga și alte rude; pe care îi unesc drepturi și obligații morale, juridice, economice, religioase și sociale. E. Burgess și H. Locke făceau apel la interacțiunea socială atunci când defineau familia ca pe o „unitate de interacțiuni și intercomunicări personale, cuprinzând rolurile sociale de soț și soție, mamă și tată, fiu și fiică, frate și soră”. Interesantă este definiția conceptului oferită de A. Berge, care vede în familie „un fel de personalitate colectivă a cărei armonie generală, influențează armonia fiecăreia dintre părți”.

Literatura de specialitate descrie familiei, patru mari funcții:

- *funcția biologică* care asigură perpetuarea speciei umane,
- *funcția economică* care asigură baza materială necesară satisfacerii trebuințelor de alimentație, îmbrăcăminte, etc.,
- *funcția de socializare* – familia reprezintă locul de întâlnire unde acționează relațiile interumane, sociale și civice, la nivel de microgrup social,
- *funcția educativă* – mediul familial are influențe puternice asupra formării personalității copilului.

În lucrare *Elemente de psihologie a cuplului,* Iolanda și Nicolae Mitrofan (1994) prezintă o serie de ***indicatori ai unei familii,*** indicatori care sunt următorii:

1. **autoritatea** – în baza acestui indicator vorbim despre *familii autoritare* care dezvoltă inițiativele copilului, curiozitatea, spiritul de autoevaluare, independența și *familii reprimatoare* care nu încurajează spiritul de

independență al copilului, îi restricționează acțiunile/deciziile, îl împiedică să se autoevalueze corect, să își formeze o imagine de sine reală.

2. **integrarea socială –** este un alt indicator, în funcție de care avem: *familii integrate social,* care au un grad ridicat de receptivitate socială și *familii la limita integrării,* care sunt nesigure, reticente la nou, închise.
3. **activismul/pasivismul** – presupune: *familii active* care își sprijină copiii să se afirmare, să depășească dificultățile, îi motivează pentru învățare, le oferă încredere în sine și *familii pasive,* care sunt indiferente, accentuează eșecul, neîncrederea în forțele proprii, descurajarea.
4. **completitudinea/incompletitudinea** presupune: familii în care părinții formează „miezul familiei”, familii în care unul dintre membrii familiei lipsește definitiv sau temporar (prin: deces, divorț, separare), familii reconstituite, familii în care bunicii sau alte persoane își fac simțită prezența, prin influența asupra copilului.
5. **acordul/dezacordul conjugal** generat de situații precum: adopția unui copil de către părinți mai vârstnici, familii reconstituite din familii divorțate cu copii rezultați din căsătorii anterioare, implicarea în exercitarea rolurilor parentale și a altor adulți (bunici, mătuși, unchi etc.), prezența mai multor copii și constituirea grupurilor fraterne cu interese diferite, conflicte între frați, poziția copilului pe scara vârstei, copilul unic și atitudinile contrare ale părinților față de copii.
6. **așteptările față de copil** presupun existența: *familiilor cu așteptări exagerate,* care favorizează eșecurile școlare, provoacă așa-numitele „intoxicații intelectuale”, care generează irascibilitate și agresivitate în raport cu sarcinile de învățare; *familii care au cerințe obiective* în raport cu particularitățile individuale ale copilului, îl motivează, îl apreciază la justa lui valoare, îl susțin în activitățile pe care le desfășoară, fără să supraevalueze nereușitele copilului și *familii care subapreciază competențele copilului*, nu acordă atenție disponibilităților lui, nu îl încurajează și nu îl valorizează.

4.2. Rolurile parentale

Iolanda Mitrofan și Nicolae Mitrofan (1991) definesc rolul conjugal parental ca „o formațiune complexă de atitudini, comportamente, comunicări verbale și expresive, orientate spre asigurarea, consolidarea și dezvoltarea relațiilor familiale așteptate legitim de fiecare dintre cei doi parteneri și copiii lor.” Într-o familie fiecare dintre părinți, vine cu roluri specifice. Literatura de specialitate prezintă rolurile mamei, respectiv ale tatălui după cum urmează:

Rolurile tatălui

- figura paternă (a tatălui) reprezintă autoritatea morală în familie, prezența tatălui favorizează formarea și apoi, dezvoltarea anumitor trăsături de caracter la cel mic;
- tatăl ajută copilul să învețe să își asume riscuri, să aibă inițiative, să exploreze, să facă față obstacolelor, să se afirme în fața celorlalți;
- validarea din partea tatălui (eventual făcută sub forma unui „bravo” sau bătăi de validare din palme) pentru progresele în dezvoltare sau în educație, comunicate de mamă, bonă sau bunică are o valoare foarte mare în întărirea pozitivă a învățării;
- la autoritatea paternă ar trebui să se facă apel pentru însușirea unor principii de viață;
- tații sunt cei care dau copiilor „deschiderea către lume”, încrederea în sine;
- tatăl ajută copilul să se dezvolte din punct de vedere emoțional și cognitiv;
- tata este cel care oferă copilului idei despre ce este și ce reprezintă statutul de bărbat.

Rolurile mamei

- dragostea maternă este prima formă de afectivitate pe care o percepe copilul, de această primă dragoste depinde întreaga influență pe care mama o va avea asupra copilului și prin care ea îl va „modela” pe parcursul copilăriei,

- mama este cea care oferă și apoi, consolidează sentimentul de siguranță pentru copil – modul cum își „va îndeplini rolul de agent securizant, de inițiator, de ghid și de model va influența întreaga personalitate a copilului”,
- mama este cea care oferă afecțiune, blândețe, gingășie, care poate, câteodată să tempereaze asprimea tatălui și creează un climat de căldură și liniște,
- pentru copil, mama, este termenul de referință al primelor raporturi pe care copilul le stabilește cu viața și cu lumea,
- mama este cea care inițiază activitățile, la început pe plan emoțional, apoi pe plan intelectual și cultural,
- atitudinea mamei „condiționează atitudinea copilului, de mamă depinde: încrederea sau neîncrederea copilului, curajul sau teama, vioiciunea sau moderația, optimismul sau pesimismul său”,
- mama oferă copilului idei despre ce este și ce reprezintă statutul de femeie.

4.3. Stiluri și atitudini parentale

4.3.1. Stilurile parentale

Stilurile parentale sunt „modalități în care părinții își exprimă credințele despre cum să crească copiii” (Albu, Albu, 2000 39). Părinții își doresc să fie „părinți buni” și adoptă în mare parte, stilurile observate la părinții lor, pentru că simt că aceasta este modalitatea corectă pentru a fi părinte, fie se informează, chiar urmează cursuri pentru a deveni părinții potriviți pentru copiii lor. Adriana Albu și Constantin Albu (2000) identificau cinci stiluri parentale (tipuri de părinți):

1. părinții echilibrați:

- adoptă atitudini mature, realiste în tratarea problemelor/situațiilor de viață, în ceea ce privește copilul;

- dezvoltă un climat de încredere și egalitate între membrii familiei;
- sunt calmi, cooperanți, stabili emoțional, își manifestă dragostea față de copil;
- sunt deschiși, acordă atenție, tandrețe copilului;
- încurajează copilul fără a utiliza pedepse sau amenințări;
- sunt un adevărat mediator în relația copilului cu mediul exterior.

2. *părinții indiferenți:*

- manifestă lipsă de interes, de afecțiune, nepăsare, mergând până la respingerea copilului;
- sunt reci, ostili, își ceartă copilul, îl pedepsesc sau... îl ignoră;
- se dezvoltă la copil, sentimentul de inferioritate care va determina pe viitor alte și alte eșecuri;
- în familie apar des conflicte, copilul fiind părtaș în disputele dintre părinți.

3. *părinții exagerați:*

- sunt supraprotectori – copilul neajungând să-și dezvolte autocontrolul, independența, inițiativa, stima de sine;
- sunt exagerat de atenți, copilul devenind un individ dependent;
- poate manifesta reacții de nemulțumire, reacții care îl fac pe copil să devină nesigur.

4. *părinții autoritari/rigizi:*

- manifestă voință puternică, controlând și direcționând totul – este de fapt o formă de hiperprotecție, prin care își controlează copilul, într-o manieră dictatorială;
- stabilesc reguli care trebuie respectate în mod obligatoriu, transformându-și copilul într-o marionetă;
- copilul este dirijat permanent, atfel încât nu poate să își asume responsabilități și inițiative, nu își poate dezvolta capacitatea de decizie și acțiune.

5. ***părinții inconsecvenți:***
   - sunt părinți instabili, nesiguri, nefiind capabili să aleagă o anumită atitudine în educația propriilor copii;
   - copiii cresc într-un mediu nesigur, fără o stabilitate afectivă;
   - copilul este plasat și „pasat" la/între membrii familiei extinse, fiind expus la experiențe educative diferite, uneori contradictorii;
   - copiii devin nesiguri, ușor de influențat și nu pot să își valorifice propria personalitate.

L. Șoitu, E. Vrăjmaș, și E. Păun (2001) în lucrarea *Consilierea familiei* vorbesc despre cinci stiluri parentale educative, după cum urmează:

1. ***Stilul parental autoritar*** (așa-numit „stil educațional traumatic", conform lui Riedesser și Fischer) se caracterizează printr-un grad mare de control asupra copilului și un nivel scăzut de disponibilitate afectivă din partea părinților (a manifesta afecțiune față de copil este „un semn de slăbiciune intolerabil"). Principiul călăuzitor pentru acest tip parental este: „Nimic și nimeni nu este mai presus de reguli, ordine și disciplină!". Nu pot fi acuzați că nu își iubesc copilul dar, disciplina și ordinea sunt mai importante. Ca avantaj al acestui stil, putem cita: „copilul învață să fie ordonat, disciplinat, respectuos (dar este posibil să reacționeze așa doar față de cei de care îi este frică) și cu un dezvoltat spirit critic". Acest avantaj vine însă împreună cu o serie de dezavantaje:
   - părintele va construi cu mare greutate relații bazate pe încredere cu propriul copil;
   - „rezonanță afectivă scăzută, până la lipsa empatiei și capacității de comunicare; posibil deficit de integrare socială", pentru copil;
   - copilul dezvoltă un perfecționism, care îl va împiedica în viitor să se bucure de viață, fiind veșnic nemulțumit;
   - stima de sine a copilului va fi scăzută,
   - copilul gândește că „a greși" este sinonim cu „a fi un ratat", și drept urmare va fi lipsit de inițiativă și curaj;

- ca adult, prezintă carență emoțională, poate manifesta diferite tulburări emoționale, sau poate dezvolta comportamente de risc (consum de alcool, de droguri, delincvență etc.).

2. *Stilul parental permisiv:*

- se caracterizează printr-un „grad înalt de disponibilitate afectivă și un grad scăzut de control din partea părinților”;
- sunt total de acord cu nevoile de dezvoltare și emoționale ale copilului;
- copilului îi sunt îndeplinite toate dorințele, nefiindu-i interzise comportamentele neadecvate;
- părinții manifestă căldură și interes față de tot ceea ce face copilul, se consultă cu acesta când iau o decizie care îl privește; libertatea de expresie se află pe primul plan dar prezintă dificultăți în stabilirea de limite ferme;
- părinții pot gândi de genul: *Copilul meu nu suportă regulile!*;
- avantajul mare al acestui stil parental este „dezvoltarea unei identități distincte și originale a copilului, a creativității, capacității decizionale și autonomiei”;
- dezavantaje majore:
  - copilul, se va confrunta cu dificultatea de a înțelege și respecta regulile;
  - lipsa limitelor, „poate genera un Eu slab; de asemenea, vor putea exista probleme de intimitate, nefiind în stare să respecte nevoile, dorințele și intimitatea celorlalți”;
  - există posibilitatea ca un astfel de copil să fie considerat obraznic, problematic, putând deveni un adult cu tulburări de comportament;
  - copilul crescut astfel, poate să nu se integreaze în grupurile de la grădiniță;
  - copilul poate dezvolta, ca adult: frică de respingere, invidie, gelozie sau chiar, ură.

3. ***Stilul parental neimplicat*** („dezangajat”, după Maccoby, 1992) – părintele se interesează prea puțin de nevoile copilului, acesta fiind lăsat la întâmplare la diferiți membrii ai familiei, la prieteni, la vecini, etc. Părintele oferă puțină dragoste și nu fixează limite. Vorbim de neglijarea copilului (părintele consideră că este inadecvat să întâmpini nevoile copiilor) care adesea se asociază cu: „violența conjugală, abuzul sexual, exploatarea și coruperea minorului. Copilului i se pot cere lucruri care nu țin de rolul său de copil” (Muntean, 2009, 424). Stilul este caracterizat de un grad scăzut de disponibilitate afectivă și control. Părintele nu impune copilului limite, dar nici nu îi acordă afecțiunea necesară. De asemenea, părintele nu petrece timp împreună cu copilul, nu este interesat de activitățile pe care acesta le face, nu comunică cu copilul sau comunică foarte puțin. Părintele este absent din viața copilului, atât din punct de vedere fizic, cât și emoțional considerând că este suficient să asigure copilului cele necesare satisfacerii nevoilor de bază (hrană, haine, adăpost etc.). Este un stil parental indiferent, manifestat prin lipsa de implicare emoțională și de control asupra copilului. Părintele se călăuzește după principiul: *„În viață, fiecare este pentru el!”* Dezavantajele angajate de acest stil sunt:

- copilul „va trăi cu un puternic sentiment de abandon, anxietate și confuzie în legătură cu propria identitate ... se simte permanent „în plus” sau chiar, ca o povară de care părintele ar vrea să scape”;
- copilul învață „că el nu contează prea mult, părerea sa nu este ascultată, simțindu-se astfel lipsit de importanță sau absolvit de responsabilitate”;
- copilul își va forma un Eu slab;
- ca adult „va manifesta complexe de inferioritate, o stimă de sine redusă, va fi veșnic timorat, extrem de sensibil la critică și eșec, temându-se tot timpul că va fi abandonat, neacceptat, rejectat de către grup, va dori să umple cu orice preț vidul interior, experimentând relații superficiale, cu singurul scop de a se hrăni emoțional”.

4. ***Stilul parental supraprotectiv*** este caracterizat de un grad foarte mare de disponibilitate afectivă, care dă naștere unui control exagerat (control provenit din îngrijorările și fricile părintelui). Părintele se dedică total copilului, fiind veșnic îngrijorat să nu i se întâmple ceva, intrând în panică din aproape orice. Principiul călăuzitor pentru acest părinte este: *„Copilul și familia se află pe primul plan, și luptă cu orice preț, împotriva relelor și nenorocirilor care se află la tot pasul!"*. Dezavantajele pentru acest stil sunt:
   - copilul poate manifesta stări de anxietate, fobii, tulburări ale regimului alimentar, probleme de somn și manifestări psihosomatice;
   - la un moment dat, „unii copii se vor simți sufocați și vor avea tendința de a se îndepărta de părinți, până la acte de răzbunare sau chiar fugă de acasă; alții în schimb, vor deveni total dependenți, incapabili să își poarte singuri de grijă";
   - ca adult, copilul va avea „tendința de a ascunde informații, de a avea o viață secretă, manifestând neîncredere în persoane necunoscute și căutând situații de risc, pentru a-și afirma permanenta nevoie de independență; fie, de cele mai multe ori, vor căuta un „protector" căruia i se vor supune necondiționat, dezvoltând o personalitate dependentă, imatură afectiv".
5. ***Stilul parental democratic*** este caracterizat de echilibru între disponibilitatea afectivă și control. Părintele consideră prioritar, binele copilului, respectându-i drepturile. Oferă multă dragoste dar, stabilește și limite înalte, bazându-se pe principiul: „*Egalitate și încredere*!". În familie, drepturile sunt egale, regulile sunt aceleași pentru toți, există comunicare, afecțiune, flexibilitate. Copilul va învăța să își exprime punctul de vedere dar, respectându-l pe al celorlalți, va învața să fie independent.

C. André și F. Lelord (2003) vorbeau despre așa-numitele „tipologii parentale toxice" (distructive). Ei încadrau aici mai multe categorii de părinți:

- *părinții „controlori intruzivi* – cei care nu oferă libertate de alegere copilului și decid ei pentru acesta „pentru binele lui". Este una dintre

cauzele dependenței parentale care mai apoi, poate deveni dependență conjugală;

- *părinții alcoolici* – oferă o imagine vulnerabilă, chiar de degradare fizică și/sau morală, care poate fragiliza stima de sine a copilului;
- *părinții abuzivi verbal* sancționează prin remarci devalorizante punctele sensibile și greșelile copilului. Părinții pot face abuz de puterea lor (abuzul din dragoste) disprețuind eforturile copilului, prin remarci de tipul: „Nu poți face nimic, ca lumea?" Abuzul poate include durerea fizică, dar rana cea mai adâncă, rana care durează, este cea emoțională. Copilul este determinat să creadă: „Nu sunt bun, de nimic!" (Anderson, 1999, 153). Luarea în râs a copilului, criticarea lui (nu a comportamentului greșit/inadecvat) pentru nimicuri, a îl da exemplu altor copii, pot să producă închidere în sine, timiditate și un grav sentiment de inferioritate. Nu „le demonstrezi copiilor micimea lor, lipsa lor de cunoștințe și neputința, ci trebuie să le deschizi calea spre un antrenament curajos, să nu le retezi interesul pe care-l arată pentru un lucru, să nu le smulgi totul din mână, să le arăți întotdeauna că numai începutul este greu, să nu intri în panică în fața unei situații periculoase, ci să dovedești spirit de prevedere și o justificată protecție" (Adler, 1995, 160);
- *părinții abuzivi fizic* sunt incapabili să își controleze pulsiunile agresive față de copil, cultivă un mediu familial periculos și imprevizibil în care copilul nu se simte în siguranță și poate dezvolta o slabă autovalorizare („Părinții mei nu-mi ofereau protecție pentru că nu meritam!").

4.3.2. Atitudinile parentale

În familie se pot manifesta o serie de atitudini nerecomandate care se pot constitui ca premise pentru viitoare diferite comportamente nedorite, chiar deviante ale copilului. Există două mari categorii de atitudini parentale: atitudinea de acceptare a copilului, respectiv atitudinea de respingere a copilului. Fiecare dintre acestea are câte trei variante: autocratică, democratică

și laissez-faire. Tabelul de mai jos prezintă, pe scurt cele două categorii de atitudini parentale, cu variantele lor, insistând pe influențele antrenate de acestea la nivelul comportamentelor copilului.

Tabelul 4.1. ***Influențele atitudinii parentale asupra comportamentului copilului***

ATITUDINEA PARENTALĂ		COMPORTAMENTUL COPILULUI
DE ACCEPTARE	**autocratică**	– sindrom supraprotector de tip dominant
	democratică	– reacții normale ale copilului sau tulburări situaționale
	laissez-faire	– sindrom supraprotector de tip indulgent
DE RESPINGERE	**autocratică**	– sindrom autoritar, tulburări de natură antisocială
	democratică	– tulburări ale comportamentului primar, de tip nevrotic
	laissez-faire	– sindrom de neglijare – delincvență

În continuare vom prezenta pe larg, atitudinile considerate neconforme unui educații de calitate a copilului:

- ***atitudinea rece-indiferentă a părinților:***
  - nu creează premisele formării emoțiilor, sentimentelor de simpatie, a empatiei și atitudinilor pozitive ceilalți și față de societate, ceea ce poate antrena instalarea unei agresivități latente;
  - ajunși la vârsta de 10–12 ani, copiii „respinși” de părinții lor, pot manifesta, în mai mare măsură, tulburări de comportament, concretizate în diferite acte deviante, chiar infracționale;
  - copiii „respinși” de părinți pot manifesta: instabilitate emoțională, iritabilitate, neglijență în ținută și în activitate, indiferență față de școală și atitudini antisociale;
  - în colectivitate, copilul „respins” de părinți reacționează tot prin respingere, prin antipatie și prin agresivitate față de copiii din jurul lui,

putând fi: brutal, închis în sine, neîngrijit, respins de colegi, nesuportând să fie pus în inferioritate la diferite jocuri;

- nefiind acceptat nici acasă, nici în altă colectivitate (vezi grădinița, apoi școala) „va căuta un grup în care să se simtă acceptat, grup care de multe ori este unul cu potențial delictogen sau chiar, delincvent";
- acești copii vor dezvolta relații neconforme cu proprii părinți, vor comunica defectuos cu aceștia (a se vedeas exemplele oferite de mărturiile delincvenților care afirmă că au dezvoltat sentimente ostile față de părinți, mai ales față de tații lor).

- ***atitudinea autocratică, tiranică a părinților:***
  - din cauza măsurilor disciplinare severe, copiii se vor supune în fața părinților, dar vor manifesta ostilitate și agresivitate latentă față de cei din jurul lor, covârstnici sau mai des, față de cei mai mici ca ei, ca vârstă;
  - copiii cu părinți tiranici, pot fi: nervoși, instabili afectiv, chiar cu explozii agresive (verbale sau fizice;
  - copilul va învăța modul de a reacționa agresiv, dar „obiectul agresivității sale va fi nu numai persoana tatălui, ci și alte persoane care reprezintă „autoritatea", în alte contexte (profesori, directori, antrenori etc.)". Încă din anul 1963, A. Bandura și H.R. Walters confirmau că adolescenții agresivi provin din familii în care părinții erau ei-înșiși agresivi, aplicând metode de disciplinare brutale;
  - acest tip de atitudine parentală poate duce la fuga de acasă a copilului și chiar la, vagabondaj, care la rândul lui poate fi văzut ca, antecamera delincvenței juvenile.

4.4. Pedeapsă și recompensă în educația copiilor

Dacă vrem să atingem problema pedepselor și recompenselor, vă propun să pornim de la teoria lui B.F. Skinner, a cărui idee de bază era aceea că „atunci când se formează noi comportamente, fiecare schimbare de răspuns

cere o întărire, deci este nevoie de întărire frecventă, stabilă și imediată. Însă o mare parte a comportamentelor copilului, îndeosebi acele comportamente care pregătesc conduita autonomă a gândirii, presupun repetiții perseverente care pot fi întreținute cu ajutorul întăririlor intermitente”. Una dintre criticile pe care Skinner o aducea practicilor educaționale era aceea că se utilizează preponderent mijloace de control aversive, în detrimentul întăririlor pozitive. Controlul aversiv antrenează efecte în planul reacțiilor emoționale, de tipul: frică, anxietate, frustrare, mânie, resentimente, toate fiind consecințe afective ale pedepselor. B.F. Skinner aprecia că pedeapsa poate contribui la suprimarea unui comportament nepotrivit, dar, prin aceasta, copilul nu va învăță cum să acționeze într-un mod pozitiv, potrivit: „scopul nostru este de a crea comportamentul; pentru acesta, nu este suficient să împiedicăm copilul să stea degeaba. Nu întărim pronunția corectă a copilului pedepsindu-l pentru cea greșită, nici mișcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe copil harnic, pedepsindu-l pentru lene, curajos, pedepsindu-l pentru indiferență. Nu-l învățăm să studieze, repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să țină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect, pedepsindu-l pentru lipsa de logică” (Skinner, 1971, 131).

Este cunoscut că se va recurge la pedeapsă doar, în cazul unor comportamente perturbatoare repetate și nu în cazul unor incidente izolate sau minore. Nu se pedepsește un copil care, în ciuda încălcării unor reguli, face eforturi să se schimbe în bine. Kasambira (1973, cf. Stan, 1999, 41) aprecia că „dacă pedeapsa reprezintă consecința logică a comportamentului inacceptabil, este probabil ca un copil să o accepte fără resentimente, învățând, poate, să nu mai repete greșeala respectivă. De aceea, o pedeapsă este mai eficientă, dacă acel copilul îi înțelege rațiunea aplicării ei, iar adultul-educator (părinte, profesor) ar trebui să fie atent la măsură în care copilul înțelege rațiunea și justețea pedepsirii sale”.

Ca educatori (părinți, profesori) întâlnim situații, în care suntem nevoiți să recurgem la pedeapsă, dar este mult mai eficient să modelăm

comportamentul copiilor prin intermediul întăririlor pozitive, al recompenselor. În educația timpurie găsim o serie de mijloace de întărire pozitivă, de recompense: laudele, încurajările, recompensele dulci, diplomele, premiile, abțibildurile, bulinele, etc. Recompensele conduc la trăiri emoționale pozitive de tipul: bucurie, satisfacție, plăcere, încredere. Este de dorit ca educatorul (părinte, profesor) să orienteze aceste trăiri în vederea obținerii unor comportamente dezirabile. Recompensele „energizează eforturile de învățare ale copilului prin creșterea încrederii în sine, prin încurajarea de a persevera și prin sporirea puterii de atracție a sarcinii didactice".

Recomandarea specialiștilor este ca orientarea copiilor să se realizeze preponderant spre formele de întărire pozitivă. Atenție însă, că se impun anumite precauții pentru a împiedica efecte nedorite.

- recompensele trebuie să fie adaptate particularităților copiilor;
- recompensele trebuie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate și nu la întâmplare;
- când dorim încurajarea unui copil, este bine să se recompenseze efortul și nu, rezultatul obținut. Astfel, nu vor fi premiați mereu doar copiii foarte buni, ci premiul va putea fi obținut de toți copiii care se străduiesc în activitatea respectivă;
- premiul trebuie să fie întotdeauna meritat, deoarece premiul fără a fi meritat, dezamăgește copilul, apărând acel efect de „bomboană amară";
- premierea trebuie să cunoască o scală de aprecieri, astfel încât să orienteze copiii spre căi de creștere și nu să le închidă, blocând performanța.

Walter Mischel (2014) arăta că vârsta și mediul din care provine copilul par să influențeze în mod evident aplicabilitatea și forța unui anumit tip de întărire. În cazul copiilor din perioada de vârstă 0–10 ani și al celor provenind din medii sociale sărace este preferată o recompensă mică și imediată decât o recompensă mare oferită, mai târziu. Preferințele au fost inversate în cazul copiilor mai mari sau al celor din medii sociale mai înstărite.

Prezentăm în continuare, câteva greșeli ale părinților:

- a ataca atitudinea care nu le este pe plac, „în loc să-și ia câteva minute pentru a descoperi simțământul lăuntric care a provocat problema" (Kuzma, 2011, 69),
- dacă „sancțiunea este suficient de severă ca să își atingă scopul, copiii vor fi ascultători" (Kuzma, 2011, 102). „Ascultarea de bunăvoie este posibilă doar atunci când atmosfera din familie/instituție este caldă, pozitivă și când copiii sunt hrăniți cu aprecieri și răsplătiți pentru comportamentul lor pozitiv" (Kuzma, 2011, 109). Mary Lamb completa admirabil: *„Un copil se hrănește cu lapte și cu laude"* (Kuzma, 2011, 117),
- la copiii mici, problemele pot apărea pentru că părinții acordă importanță prea des comportamentului negativ, o atenție exagerată",
- schimbarea comportamentului prin răsplatirea comportamentului pozitiv și prin ignorarea intențiînată a celui negativ este o metodă care va funcționa, dar care necesită ca părinții să se implice foarte mult (Kuzma, 2011),
- majoritatea părinților nu vrea să îi pedepsescă pe copii, dar aceștia nu cunosc altă modalitate, la fel de eficientă (Gray, 2001),
- toți copiii fac greșeli, este foarte normal și ceva de așteptat (Gray, 2001).

4.5. Colaborarea familie – instituții pentru educația timpurie

Zilnic, fiecare părinte trebuie să ofere copilului: atenție, acceptare, aprobare, afecțiune (cei patru „a"). Colaborarea dintre profesorul pentru educația timpurie și familie are ca scop „bunăstarea copilului, respectarea tuturor drepturilor pe care acesta le are". Această colaborare funcționează în baza respectului reciproc și a încrederii. În această colaborare, profesorul: oferă informații despre dezvoltarea copilului, observă modul în care copilul interacționează cu ceilalți copii, cu adulții și mediul înconjurător, oferă

oportunități specifice de învățare, evaluează dezvoltarea copilului. Părinții, în cadrul acestei colaborări oferă informații despre sănătatea și dezvoltarea copilului în familie, prezintă așteptările lor privind dezoltarea copilului.

Pentru ca această colaborare dintre creșă/grădiniță și părinți să funcționeze eficient se impun anumite condiții (*Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară*):

- ***cunoașterea familiilor copiilor*** – care sunt valorile importante în familie; cum văd părinții și copilul, copilăria; ce mod de a relaționa cu copilul au; ce așteptări au pentru copil; ce așteptări au în privința creșei/grădiniței; care sunt caracteristicile lor culturale, religioase; ce stil de viață au; ce norme morale sunt în familie etc.
- ***oferirea de informații necesare asigurării condițiilor pentru dezvoltarea corespunzătoare a copilului în familie***: amenajarea spațiului în care stă copilul; tipuri de jucării, de jocuri, de materiale benefice dezvoltării copilului; tipuri de activități, de interacțiuni; programul zilnic al copilului; alimentația; controlul medical periodic etc.
- ***comunicarea deschisă cu familiile*** pentru a le ajuta să depășească problemele pe care le întâmpină în creșterea și educarea copilului lor;
- ***crearea unui spațiu deschis în creșă/grădiniță*** – spațiu în care părinții sunt bineveniți și pot participa la activități alături de copiii lor.

Încheiem acest subcapitol cu o recomandare pentru părinți: „căutați acele momente când bucuria copilului dumneavoastră este reflectată în propria bună dispoziție – când vă distrați împreună. În aceste momente alcătuiți o bază bogată de amintiri pozitive care vă pot ajuta în momentele grele ce fac, de asemenea, parte din a crește – prin separări, frici, plictiseală, frustrare, și conflicte. Și vă învățați copilul cea mai importantă lecție pe care o poate învăța, în viață: *Trebuie să împarți bucuria și alte sentimente celor din jur, pe care îi iubești*” (Needlman, 2009, 237).

Bibliografie

ADLER, A. (1995). *Psihologia școlarului greu educabil.* București: Editura Iri.

ALBU, A., ALBU, C. (2000). *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*. Iași: Polirom.

ANDERSON, W. (1999). *Curs practic de încredere.* București: Curtea Veche.

ANDRÉ, C., LELORD, A. (2003). *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți.* București: editura Trei.

ANA, A., CIOFLICA, S.M. ,(2002) *Caietul preșcolarului – Grupa pregătitoare*: *Jocuri didactice pentru educarea limbajului,* Editura Teho-Art.

BACHE, H., MATEIAȘ A., POPESCU E. (1994). *Pedagogie preșcolară* – manual pentru școlile normale, București: Editura Didactică și Pedagogică.

BACUS, A. (1998). *Creșterea copilului – 1000 de sfaturi practice*. București: Editura Teora.

BADEA, E. (1997). *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului.* București: Editura Tehnică.

BĂBAN, A. (coord). (2001). *Consiliere educațională – ghid pentru orele de Dirigenție.* Cluj-Napoca: Editura Psinet/Ardealul.

BONCHIȘ, E. (2004). *Psihologia vârstelor.* Iași: Editura bPolirom.

BRUNER, J.S. (1970). *Procesul educației intelectuale*. București: Editura Științifică.

BUCINSCHI, M., DULMAN, A., DUMITRU, G.,FLUERAȘ, V., MARCINSCHI-CĂLINECI, M., POPESCU, C., STATIVĂ, E., ULRICH, C. (2009). ***E****ducația timpurie și specificul dezvoltării copilului: modul general pentru personalul grădiniței*. București: Editura Educația 2000+.

CERGHIT, I., VLĂSCEANU, I. (1988). *Curs de Pedagogie*. Universitatea București.

CERGHIT, I. (2006). *Metode de învățământ.* Iași: Editura Polirom.

CHATEAU, J. (1970). *Copilul și jocul*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

CIOFU, C. (1989). *Interacțiunea părinți – copii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

CLAPAREDE, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogie experimentală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

COLCEAG, Fl., ALEXANDRU, Fl. (2016). *Copilul tau este un geniu*. Tikaboo Romania

CREȚU, T. (2005). *Psihologia copilului*. Ministerul Educației și Cercetării: Proiectul pentru învățământul rural.

CREȚU, T. (2016). *Psihologia vârstelor.* Iași: Editura Polirom.

CRISTEA, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

CUCOȘ, C-tin. (2000). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.

DEBESSE, M. (1970). *Psihologia copilului de la naștere la adolescență.* București: Editura Didactică și Pedagogică.

DIMA, S., ȘCHIOPU, U., TAIBAN, M., LOVINESCU, A.V., BUTUCARU, E. (1980). *Creșa– mediul educative pentru integrarea copilului în grădiniță*. București: Editura :Didactică și Pedagogică.

DODGE, D.; TRISTER, C.; LAURA, Z. (1992). *The Creative Curriculum for Early childhood.* Washington DC: Teaching Strategies Inc.

DOISE, W., MUGNY, G., DESCHAMP, J.Cl. (1996). *Psihologie socială experimentală.* Iași: Editura Polirom.

ELKONIN, D. (1980). *Psihologia jocului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

ERIKSON, E. (1950). *Childhood and Society.* 2nd ed., New York: W.W. Norton Co.

EVANS, J.L., MEYERS, R.G.; ILFELD, E. (2000). *Early childhood counts: a programming guide on early childhood care for development***.** e-Library**:** https://doi.org/10.1596/0-8213-4567-2

EZECHIL L., PĂIȘI LĂZĂRESCU, M., (2002). *Laborator preșcolar*, București : Editura V & Integral.

EZECHIL, L. (2002). *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura: Didactică și Pedagogic.

GLAVA, A., GLAVA, C. (2002). *Introducere în pedagogia preșcolară.* Cluj-Napoca: Editura Dacia.

GRAY, J. (2001). *Copiii sunt din rai.* București: Editura Vremea.

IONESCU, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca: Tipografia Garamond.

JOIȚA, E. (coord.) (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii* București: Editura Aramis.

KELEMEN, G. (2019). *Educație timpurie.* Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu".

KUZMA, K. (2011). *Înțelege-ți copilul*. București: Editura Viață și sănătate.

LOGHIN, M. (2019). *Grădinița pentru totdeauna– Cum ne pregătim pentru intrarea copilului la grădiniță.* București: Editura Univers.

LUPU, D. (2013). *Activitățile de consiliere. Reușita și stimă de sine în viața pre-adolescenților.* Editura ASCR, Cluj-Napoca.

MISCHEL, W. (2014). *The Marshmallow Test. Mastering Self-Control*. New York: Little, Brown and Company.

MITROFAN, I.; MITROFAN, N. (1991). *Familia de la A... la Z.* București: Editura Științifică.

MITROFAN, I.; MITROFAN, N. (1994). *Elemente de psihologie a cuplului.* București: Editura Șansa.

NEEDLMAN, R. (2009). *Esențial pentru bebelușul tău*. București: Editura All.

NELL, M.L., DREW, W.F. (2016). *De la joc la la învățare. Cum folosim jocul didactic în educația timpurie.* București: Editura Trei.

NICULESCU, R.M. (1999). *Pedagogie preșcolară.* București: Editura Pro Humanitas.

NICULESCU, R.M., LUPU, D. (2007). *Pedagogie preșcolară și a școlarității mici.* Brașov: Ed. Universității *Transilvania* (suport de curs).

NICULESCU, R.M., LUPU, D. (2018). *Educația timpurie.* Brașov: Ed. Universității *Transilvania*. (suport de curs)

NICULESCU, R.M, LUPU, D., BOTA, O. (2014). *Pedagogie preșcolară și a școlarității mici.* (suport de curs)

NOREL, M.; BOTA, O. (2010). *Didactica domeniului experiențial Limbă și comunicare.* Cluj-Napoca: Editura ASCR.

OSTERRIETH, P.A. (1973). *Copilul și familia*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

OSTERRIETH, P.A. (1976). *Introducere în psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

*** (2006). *Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (JO L 394, 30.12.20060)

*** (2007). *Educația timpurie*. *Didactica Pro 3–4*, 100–102.

*** (2008). *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar* (Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii – P.R.E.T.). București.

*** (2008). *Curriculum pentru învățământul preșcolar, 3–6/7 ani*.

*** (2008). *Ghid pentru proiecte tematice. Activități integrate pentru preșcolari*. București: EDP.

*** (2010). Revista Învățământului Preșcolar, nr. 3–4

*** (2019). *Curriculum pentru educația timpurie* (Anexa la ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4694/2.08.2019)

*** *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară.* https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_cor3.pdf (accesat 23 decembrie 2023, ora 20.30)

ANEXE

ANEXA NR. 1

PROIECT DIDACTIC – realizat în manieră integrată

(sursă: Niculescu, Lupu, Bota, 2014**)**

Institutor: P. O.

Nivelul 2 (grupa: mare-pregătitoare)

Tema anuală: Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?

Tema activității: „ În lumea poveștilor”

1. *DLC: „Traista fermecată, cu povești încărcată”*
2. *DEC: „Scenă din povestea preferată”*

Mijloc de realizare: joc didactic

Tipul activității: consolidare de cunoștințe, priceperi și deprinderi.

Obiective operaționale:

a) obiective operaționale cognitive:

- să recunoască povești și personaje din povești, după prezentarea de imagini, fragmente audiate, replici, ghicitori;
- să identifice trăsăturile morale ale personajelor;
- să povestească episoadele reprezentative din povești;
- să dramatizeze scene din povești folosind replicile personajelor;
- să se exprime clar și corect din punct de vedere gramatical;
- să compună în mod original și personal spațiul plastic;
- să-și organizeze spațiul plastic într-o lucrare echilibrată și expresivă, folosind culori calde și culori reci;

b) obiective operaționale psiho-motorii:

- să modeleze, folosind corect tehnica pentru a obține tema sugerată;
- să participe activ atât în calitate de spectatori cât și de actori;
- să mânuiască adecvat materialul didactic;
- să-și coordoneze mișcările oculo-motorii;

c) obiective operaționale afective:

- să asocieze întâmplări din viața reală, proverbe și ghicitori, cu poveștile și personajele acestora;
- să aprecieze comportamentul personajelor din poveste și să le evalueze în raport cu normele sociale cunoscute,
- să generalizeze consecințele comportamentelor pozitive și negative.

Metode și procedee: explicația, povestirea, exercițiul, problematizarea, turul galeriei.

Material didactic: trăistuță, cutii cu materialele pentru joc-planșe din povești, măști, merele de „aur", foi pentru desen, acuarele, culori, plastilină.

Sarcina didactică: recunoașterea unor povești și personaje având la dispoziție planșe ale acestora, răspunsul la ghicitori, dramatizarea unor scene din povești.

Elemente de joc: ghicirea, mișcarea, surpriza, aplauze, folosirea unor onomatopee, mânuirea materialelor.

Bibliografie:

Curriculum pentru învățământul preșcolar (3,6/7 ani), M.E.C.T., 2008

Laboratorul preșcolar – Ghid metodologic, Editura V&I Integral, București, 2001

Jocuri didactice integrate pentru învățământul preșcolar, Editura Humanitas Educațional, 2005.

Etapele Activității	Conținutul activității	Strategii Didactice	Evaluare
Moment Organizatoric	– aerisirea sălii de grupă; – aranjarea materialului distributiv; – formarea cercului (așezarea copiilor într-o formă de cerc).		
Captarea Atenției	În sala de grupă intră poștașul care aduce patru pachete și o scrisoare. Educatoarea citește scrisoarea:	– expunerea – observația – explicația – conversația	

Etapele Activității	**Conținutul activității**	**Strategii Didactice**	**Evaluare**
	„Eu, Alba-ca-Zăpada, v-am adus 4 pachete pe care le-am numerotat cu nr. 1,2,3,4. În ele veți găsi o mare surpriză, dar ca să ajungeți la aceasta, va trebui să deschideți cutiile în ordinea numerotării de la 1 la 4. *Va trebui să rezolvați pe rând sarcinile pe care le veți găsi în aceste cutii. Eu vă doresc, spor la treabă!”*		
Anunțarea temei și a obiectivelor	Se anunță copiii că vor participa la jocul didactic: *„Trăistuța fermecată, cu povești este încărcată”*	– conversația – explicația	
Explicarea jocului și fixarea regulilor de joc	Pe rând, veți scoate din trăistuță câte o imagine reprezentativă fiecărei povești și veți descrie momentul din poveste denumind titlul acesteia și personajele din poveste. Veți oferi răspunsuri la ghicitori, iar apoi veți deveni chiar voi „mici actori”	– conversația	
Jocul demonstrativ	Jocul demonstrativ va fi realizat de către educatoare astfel: *Au fost odată ca niciodată* *În lumea de poveste* *Și buni și răi, cum ne-a fost dat* *Aflați și spuneți cine este?* după care voi continua cu ghicitoarea: *„Zglobie și drăgălașă* *La bunicuța a plecat* *Dar când a ajunse în pădure* *De sfatul mamei a uitat?”* *(Scufița Roșie)*	– explicația – demonstrația – observația	

Etapele Activității	Conținutul activității	Strategii Didactice	Evaluare
	După ce copiii ghicesc, scot din trăistuță o imagine din poveste și descriu momentul reprezentat explicând copiilor că așa vor proceda și ei.		
Executarea jocului cu copiii	Se desfășoară jocul împreună cu copiii, aceștia venind pe rând și scoțând din trăistuță câte o imagine a unei povești, descriind momentul prezentat în imagine, denumind povestea și personajele acesteia. ***Varianta I: „Ghici, ghici?”*** Educatoarea spune pe rând câte o ghicitoare din poveste, iar copilul numit va selecta din planșele expuse pe cea care se potrivește. a) *Fuse odată un cocoș* *Mândru tare și zelos* *Și umblând pe-o potecuță* *El găsise o punguță* *Știe oare cineva* *Cam câți bani erau în ea?* (doi bani*)* *b) Acel cocoș năzdrăvan,* *Ce-a luat de la boier* *Galbeni și cirezi de vaci* *Să le dea celor săraci* *E din...* („Punguța cu doi bani”) *c) În căsuța din pădure* *Cu cei trei „copii” ai ei* *Lupul cel rău le-a dat de urmă* *Și s-a dus cu glas schimbat* *La ușă de a cântat...* *Ce-a mai fost te minunezi*	– problematizarea – exercițiul – povestirea – expunerea – exercițiul – problematizarea	– aprecieri verbale – aplauze de grup – aprecieri verbale

Etapele Activității	Conținutul activității	Strategii Didactice	Evaluare
	Citind povestea... („Capra cu trei iezi”) *d) Dar ceasornicul din tei* *Dus la târg pe câțiva lei* *De s-a supărat tot satul* *Că nu-i auzea cântatul* *Hai ghiciți acuma* *ce-i...?*(„Pupăza din tei”) *e) De-acasă a fost gonită* *Și-n pădure părăsită* *La pitici găsi o casă* *Și-a rămas cea mai frumoasă.* *Cine credeți că ar fi?* („Alba-ca-Zăpada”) **Varianta II: „De-a actorii”** Se desface pachetul nr. 2 care conține măști și costumații. Copiii vor recunoaște personajul care a spus replica: *„Ia mai pune-și pofta-n cui, cumetre!”(vulpea)* Doi copii dramatizează fragmentul din povestea „Ursul păcălit de vulpe” *„Cine a mușcat din pâinișoara mea?”(Mâncăciosul)* Șapte băieți vor dramatiza momentul sosirii și descoperirea Albei-ca-Zăpada. *„Cine a spart borcanul cu dulceață?”* Copiii dramatizează fragmentul din povestea Puf-Alb și Puf-Gri. *„Nu mă omorî, nu mă omorî, du-i împărătesei inima căprioarei!”* Se dramatizează fragmentul din poveste.	– observația – exercițiul – exercițiul	– aprecieri verbale

Etapele Activității	Conținutul activității	Strategii Didactice	Evaluare
	Și pentru că, tot am vorbit despre Alba-ca-Zăpada, voi copii știți că piticii în fiecare zi mergeau la lucru și se întorceau cântând? Haideți să cântăm și noi ca ei. (tranziții) *„Noi suntem piticii”*		
Executarea temei de către copii (DEC)	*Când credeam c-am terminat* *Și că vraja-am alungat* *Am găsit încă un plic.* *Trebuie să ne grăbim* *Fiindcă timp mai e puțin.* *Proba de-o vom termina* *Surprize vom căpăta!* Copiii desfac pachetul nr. 3 în care găsesc foile pentru desen. Copiii vor ocupa câte un loc la măsuțe unde vor desena, picta, modela scene din povești și personaje îndrăgite. Voi da indicații despre modul de lucru: indicații generale și individuale.	– expunerea – exercițiul	 – aprecieri verbale
Obținerea performanței	Copiii vor recunoaște scenele și personajele din povești, pictate de grupă, denumind personajele sau povestea redată în pictură, desen, modelaj.	– turul galeriei	
Încheierea activității	Copiii desfac pachetul nr. 4 în care descoperă mere de „aur” trimise de Prîslea cel voinic, drept recompensă. Fiecare copil primește câte un măr de „aur” în timp ce eu voi recita următoarele versuri: *De-a poveștile-i un joc* *Născocit pe lângă foc*	– explicația	– aprecieri verbale individuale și colective

Etapele Activității	Conținutul activității	Strategii Didactice	Evaluare
	De părinți și de bunici *Pentru mari și pentru mici.* *Pe toate le-ndrăgim, copii,* *Bune, rele, cum or fi.* *Prietene-s pentru copii.* *Iubiți poveștile copii* *Ele ne-aduc bucurii* *Din ele multe învățăm,* *Frumos în viață să ne purtăm.*		

ANEXA NR. 2

FIȘĂ DE EVALUARE INIȚIALĂ

(preluare Niculescu, Lupu, Bota, 2014)

Propunătoare: I. D.; G. F.

Nivelul 1 (grupa mică)

Numele și prenumele copilului ....

Data nașterii ....

I. MĂSURAREA ȘI APRECIEREA DISPONIBILITĂȚILOR DE ADAPTARE A COPILULUI LA MEDIU

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (F.Bine, Bine, Slab)
Comportament de integrare	1. Regimul și regulile grădiniței	Observare – chestionar adresat membrilor familiei	
Comportament de autoservire	2. Se îmbracă, mănâncă, se spală	Observare – chestionar adresat membrilor familiei	
Comportament de relaționare cu copiii	3.Colaborează cu cel puțin un partener 4. Este/nu este violent	Observare – chestionar adresat membrilor familiei	
Comportament de relaționare cu adulții	5. Se adresează persoanelor adulte	Observare – chestionar adresat membrilor familiei	
CALIFICATIV OBȚINUT			

Măsuri ameliorative ……………………………………………………………

……………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………………

II. COMPORTAMENT SOCIO-AFECTIV

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (F.Bine, Bine, Slab)
Autonomie	1. Își pune singur pantofii 2. Se îmbracă singur 3. Mănâncă singur 4. Utilizează obiectele de igienă singur 5. Face ordine la locul de joacă	Observare sistematică – fișă de observație	
Socializare prin joc	6. Se joacă cu copiii 7. Comunică cu partenerii de joc 8. Cedează la locul de joacă	Observare sistematică – fișă de observație	
CALIFICATIV OBȚINUT ………..			

Măsuri ameliorative ………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………

III. COMPORTAMENT COGNITIV

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (F.Bine, Bine, Slab)
Percepția culorii, mărimii, formei	1. Compară obiectele și identifică forma 2. Compară obiectele și identifică mărimea 3. Compară obiectele și identifică culoarea (o însușire)	Verificare orală: probă orală – j ocuri didactice: , „Alege jucăria” „Cine este?”	
Activitatea de reprezentare	4. Recunoaște obiecte de îmbrăcăminte 5. Recunoaște elementele omise	Verificare orală: probă orală – îmbrăcăm păpușa (jocul „Ce a greșit pictorul?”)	

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (F.Bine, Bine, Slab)
Gândirea Memoria Înțelegerea de relații de cauzalitate	6. Găsește soluție la o situație dată 7. Grupează jucăriile după un criteriu dat 8. Sesizează fapte pozitive și negative	Verificare orală: probă orală – poveștile educatoarei: „Cuvântul fermecat”, „Ce a uitat Fănucă să spună?”	
Operare cu noțiuni	9. Grupează imagini în raport cu 2–3 noțiuni generale: animale ……. 10. ……. flori 11. ……. fructe 12. ……. legume	Verificare orală: probă orală – jocuri didactice: „Ce știi despre...”, „Grupează cum îți spun”, „Jocul culorilor”	
CALIFICATIV OBȚINUT………………			

Măsuri ameliorative ……………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………

IV. COMPORTAMENT VERBAL

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (FBine, Bine, Slab)
Capacitatea de exprimare	1. Folosește pluralul și singularul în exprimare 2. Utilizează acordul între predicat și subiect	Verificare orală: probă orală – jocuri didactice: „Eu spun una, tu spui multe”, „Hai să citim imagini”	
Vocabularul activ	3. Formulează propoziții	Verificare orală: probă orală – jocuri didactice: „Spune-i păpușii cum te cheamă”, „Cine este?”	

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (FBine, Bine, Slab)
Emisia fonemenelor și auzul fonematic	4. Rostește toate sunetele cuvintelor	Verificare orală: probă orală jocuri didactice: „Cine face așa?", „Știi ce faci"	
Expresivitatea	5. Reproduce poezii cu ușurință	Verificare orală: probă orală – jocul didactic: „Cel mai bun recitator"	
CALIFICATIV OBȚINUT ……….			

Măsuri ameliorative ……………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………

V. COMPORTAMENT PSIHO-MOTOR

Aspecte generale urmărite	**Itemi**	**Metode și instrumente de evaluare**	**Cotare** (FBine, Bine, Slab)
Echilibru in ortostatism	1. Execută motric o sarcină 2. Se orientează în spațiul fizic având ca punct de reper propria persoană	Proba practică – jocuri de mișcare: „Vrăbiuțele", „Veniți la ursuleț"	
Coordonare oculomotorie	3. Pliază hârtia pe orizontală (după demonstrație) 4. Colorează un spațiu delimitat utilizând instrumente de lucru 5. Folosește mâna dreaptă/stângă 6. Utilizează ambele mâini în manevrarea obiectelor	Probă practică – jocuri de tipul: „Batista", „Benzi colorate" „Desenează ce-ți place" „Construiește căsuța ta"	
CALIFICATIV OBȚINUT……			

Măsuri ameliorative…………………………………………………………
………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………

ANEXA NR. 3

<u>PLANIFICARE SĂPTĂMÂNALĂ (creșă)</u> **Tema: „A VENIT TOAMNA"**

18–22 nov. 202.. **Grupa mare: PRICHINDEII**

Educatoare: M. Z.

<u>ÎD – întâlnirea de dimineață</u>

<u>ACTIVITĂȚI TEMATICE</u>

ACC– activități de creație și comunicare

AMM – activități de muzică și mișcare

AAI – activități artistice și de îndemânare

JOCUL

AC – ACTIVITĂȚI DE CUNOAȘTERE

ACTIVITĂȚI DE TIMP LIBER

Ziua Data	Orele: 7–8,30	**ACTIVITĂȚI TEMATICE și JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI LIBER ALESE** (9,30–11,30)
Luni 20.10.2014	ÎD: "Bună dimineața!" Rutină: fiecare jucărie la locul ei (deprinderea de a menține ordine) Tranziție: Mergem în rând spre scăunele!	Activități liber alese (joc liber) AAI: Colorăm – fișa de lucru („Strugurele și nuca") AC: Poezia „Fructele dulci ale toamnei" – memorare vizionare PPT AMM: „Ora de gimnastică"
Marți 21.10.2014	ÎD: Salutul dimineții! Rutină: Zâmbește și mulțumește! (deprinderea de a relaționa cu ceilalți) Tranziție: – Mers pe vârfuri.	Activități liber alese (pe centre de interes) – joc de rol – Pregătim mâncare păpușilor – construcții - De-a șoferii - Cursa mașinuțelor AC: „Caracteristicile toamnei"– lectură după imagini AMM: "Umbreluța"– cântec cu text și mișcare AMM: „Acum e toamnă, da!" – euritmie

Ziua Data	Orele: 7–8,30	**ACTIVITĂȚI TEMATICE și JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI LIBER ALESE** (9,30–11,30)
Miercuri 22.10.2014	ÎD: Salutul! Rutină: Mâini curate! (deprinderea de a se spăla pe mâini) Tranziție: Mers în perechi!	Activități liber alese (pe centre de interes) – joc de masă: De la mare la mic – turnul cu cercuri –ordonare, Incastro – apă și nisip. AC: Observare – „Coșuletul toamnei" AAI: Mototolire și Lipire (boabe de struguri) ACC: Cântecele și poezioare AMM: ieșim în curtea creșei/grădiniței la ștafetă
Joi 23.10.2014	ÎD: Salutul! Rutină: Și mie,și ție! (deprinderea de a împărți) Tranziție: „Balonul"– cântec distractiv	Activități liber alese (pe centre de interes) – joc distractiv: „Cine s-a ascuns – nisip kinetic AC: Grupare pe categorii – fructe și legume AAI: Colorăm – fișa de lucru (Fructele dulci ale toamnei)
Vineri 24.10.2014	ÎD: Salut! Îmi place la tine… Rutină: Astăzi sunt politicos! (deprinderea de a fi politicos) Tranziție: „Trenulețul politicoăilor"	Activități liber alese (pe centre de interes) – videoteca copiilor – vizionare DVD – Energie! – dans – biblioteca – Răsfoim cărticele ACC: Repetăm formule de salut AAI: Colorăm – „Cărticica mea" AMM: Ora de gimnastică – mergem ca diferite animale

ANEXA NR. 4

EXEMPLE DE TRANZIȚII

1. tranziții care pregătesc copiii pentru masă:

- Jucăriile adunăm,
  Mâinile ni le spălăm,
  Vasele le aranjăm,
  La masă ne așezăm
  Sala noi o pregătim,
  Poftă bună, mulțumim,
  Și la masă noi pornim,
  Și mâncarea o servim.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

- Haideți cu toții, de grabă ne-adunăm,
  Sala de grupă frumos o aranjăm.
  Fetele fac ordine, la bucătărie,
  Iar băieții strâng de zor scu-le-le.
  Masa ne-așteaptă doar cu bunătăți,
  Mâncarea-i gustoasă, miroase și-o poftești,
  Fetele se așează-n rând, una după alta,
  Iar băieții vin în grabă, chiar acum.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

2. tranziții care pregătesc copiii pentru mersul la spălător

- 1, 2, 3, 4,
  Toți de grabă ne-adunăm,
  5, 6, 7, 8,
  În perechi noi ne grupăm,
  9, 10, 11, 12,

Către baie ne-ndreptăm,
13, 14, 15, 16,
Mâinile ni le spălăm.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

- Cum se spală Nicușor
  Cu săpun, la spălător
  Și cu apa plici, plic, plici
  Hai copii, veniți aici! (www.didactic.ro)

3. tranziții care pregătesc copiii pentru somn

- Ora unu a sosit, noi ne punem la dormit,
  Pijamaua o îmbrăcăm,
  Hainele le ordonăm,
  Capul pe pernă-l culcăm,
  Pe Moș Ene îl chemăm.

(Revista Învățământului Preșcolar, nr. 3–4, 2010)

- Ca să creștem mari
  Falnici și ștrengari,
  După o masă bună,
  Mergem împreună
  Sus în dormitoare
  S-adormim ușor! (www.didactic.ro)

4. tranziții care pregătesc copiii pentru trezire

- *Ne*-mbrăcăm, ne-mbrăcăm,
  Hainele de grabă pe noi le luăm,
  Pijamaua jos o dăm,
  Plapuma o aranjăm.
  Ne-mbrăcăm, ne-mbrăcăm,
  Hainele de grabă pe noi le luăm,

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

5. tranziții care pregătesc copiii pentru salutul de la întâlnirea de dimineață

- Noi suntem pici-pitici
  În cerc să ne adunăm
  Cu toții să ne salutăm:
  Bună dimineața, pici!
  Mă bucur că sunt aici,
  A-nceput o nouă zi,
  Bună dimineața, dragi copii!”

(Ghid pentru proiecte tematice. Activități integrate pentru preșcolari, 2008)

6. tranziții care pregătesc copiii pentru întâlnirea de dimineață

- Dimineața a sosit
  Toți copiii au venit
  În cerc să ne adunăm
  Cu toți să ne salutăm,
  Vedem cine e prezent,
  Poate cine e absent,
  Calendaru-i încântat
  Să fie completat
  Cu nori, ploaie, vânt, furtună
  Poate chiar cu vreme bună!”

(Revista Învățământului Preșcolar, nr. 1–2, 2010)

- Ce zi este astăzi?
  Ce zi a fost ieri?
  Dar mâine ce zi va fi?
  Ce dată este astăzi?
  În ce lună suntem?
  În ce anotimp suntem?

(http://www.didactic.ro/materiale-didactice)

8. tranziții care pregătesc copiii pentru activități – ADE

- Astăzi noi vom număra,
  Și mulțimi noi vom forma.
  Cu jetoanele lucrăm,
  În perechi le așezăm.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

- Cel mai mult, aici la grădi,
  Noi am vrea să ne jucăm,
  Dar trebuie să și lucrăm.
  La măsuțe ne-așezăm,
  În caiete completă
  Cu creionul desenăm.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

- 1, 2, 1, 2,
  Câte doi în pas vioi.
  Brațele le ridicăm,
  Mâinile le fluturăm.
  Stânga, dreapta 1, 2,
  Faceți și voi ca și noi.

(Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3–6/7 ani, 2008)

ANEXA NR. 5

SFATURI… DE LA COPIL CĂTRE PĂRINȚII LUI

1. **Nu mă răsfăța. Știu foarte bine că nu trebuie să am tot ceea ce cer. Nu fac decât să te testez.**
2. **Nu-ți fie frică să fii ferm. Eu prefer aceasta. Mă face să mă simt mai în siguranță.**
3. **Nu mă lăsa să-mi formez obiceiuri proaste. Trebuie să mă bazez pe tine cnd e vorba să le depistez încă de la început.**
4. **Nu mă face să mă simt mai mic decât sunt. Aceasta mă face să mă port ca și când aș fi un adult prost.**
5. **Nu-mi face observații când sunt alții de față, dacă se poate. Voi ține cont mai mult de observație dacă mi-o faci cu o voce joasă și în particular.**
6. **Nu mă face să simt că greșelile mele sunt păcate. Îmi strică simțul valorilor.**
7. **Nu mă proteja împotriva consecințelor. Câteodată am nevoie să învăț și partea dureroasă.**
8. **Nu fi prea supărat când îți spun „te urăsc". Nu pe tine te urăsc ci puterea pe care o ai asupra mea.**
9. **Nu da prea multă atenție bolilor mele neînsemnate. Câteodată acestea îmi atrag atenția de care am nevoie.**
10. **Nu mă cicălii. Dacă o faci, va trebui să mă protejez, făcându-mă că sunt surd.**
11. **Nu uita că nu mă pot exprima chiar atât de bine pe cât aș vrea. De asta, câteodată, nu sunt foarte precis.**

12. **Nu face promisiuni în pripă. Amintește-ți că mă simt prost când promisiunile nu se țin.**

13. **Nu-mi taxa cinstea prea mult. Pot fi ușor înfricoșat și ca rezultat spun minciuni.**

14. **Nu-mi spune că e caraghios să-mi fie frică. Lucrurile de care mă tem sunt îngrozitor de reale și mă poți alina dacă mă înțelegi.**

15. **Nu fii inconsecvent. Asta duce la confuzii pentru mine și mă face să-mi pierd credința în tine.**

16. **Nu mă pasa când pun întrebări. Dacă o faci, vei vedea că voi înceta să-ți mai pun întrebări și voi căuta informațiile în altă parte.**

17. **Nici să nu-ți treacă prin cap să sugerezi că tu ești perfect și că nu greșești niciodată. Mă va șoca prea tare când voi descoperi că nici una din aceste afirmații nu este corectă.**

18. **Nici să nu te gândești cu mva că ești prea mândru ca să-ți ceri scuze. Când îți ceri scuze în mod cinstit, mă face să simt o căldură deosebită pentru tine.**

19. **Nu uita cât de repede cresc. S-ar putea să-ți fie foarte greu să ții pasul cu mine, dar te rog, încearcă.**

20. **Nu uita că-mi place să experimentez. Nu pot fără asta. Așadar, consolează-te.**

21. **Nu uita că nu pot să cresc bine fără să am multă dragoste și înțelegere. Dar nu-i nevoie să-ți spun asta, nu-i așa?**

ANEXA NR. 6

DESPRE EDUCAȚIA PARENTALĂ...

1. Părinții buni își pregătesc copiii pentru aplauze, părinții inteligenți își pregătesc copiii pentru eșec.
2. Părinții buni vorbesc, părinții inteligenți dialoghează ca niște prieteni.
3. Părinții buni dau informații, părinții inteligenți povestesc istorioare.
4. Părinții inteligenți își lasă copiii să încerce și să experimenteze, fiecare greșeală va fi trecută prin filtrul propriu, va fi analizată și se va desprinde o învățătură din ea. Acești părinți nu îi feresc pe copiii lor de greutăți, ci îi familiarizează cu acestea și îi ajută să meargă mai departe asumându-și eventualul eșec.
5. „Captați-vă copiii prin *inteligența* și *afecțiunea voastră*, nu prin autoritate, bani sau putere... Învățați-vă copiii mult, vorbind puțin.” (Augusto Cury, 2005, 45)
6. Nu trebuie să fii un bun orator ca să captezi atenția copilului tău, trebuie doar să știi să vorbești de la suflet la suflet, ajutat de prietenia pe care tocmai ai clădit-o anterior. Un zâmbet cere ca răspuns un alt zâmbet, și o atingere prietenoasă creează cea mai caldă și mai plăcută atmosferă în cămin. (Augusto Cury, 2005)
7. „Comportamentele nepotrivite sunt, de multe ori strigăte puternice care implоră prezența, dragostea și atenția părinților.[...] Dacă există dragoste, ascultarea este spontană și naturală. Nu există ceva mai frumos și mai poetic, decât atunci când părinții și copiii sunt foarte buni prieteni.” (Augusto Cury, 2005, 41–43)

8. Prietenia, cel mai mare dar lăsat omenirii este la îndemâna părinților. Foarte puțini profită de aceasta (în sensul bun al cuvântului) și își îndepărtează copiii tratându-i ca pe subalterni sau ca pe niște vase care așteaptă să fie umplute cu un set de reguli și porunci. Prin adoptarea unui comportament negativ, copilul dorește să atragă atenția părintelui, atenție după care tânjește atât de mult. (Augusto Cury, 2005)

9. „*Capacitatea de a se plânge este îngrășământul suferinței emoționale,* iar capacitatea de a mulțumi este combustibilul fericirii... Pentru mulți, fericirea nu este altceva decât nebunie inventată de psihologi, delirul filozofilor, halucinație de poet. Aceștia n-au înțeles niciodată că *secretele fericirii se ascund în lucrurile simple* și anonime." (Augusto Cury, 2005, 37).



ISBN: 978-606-37-2089-5